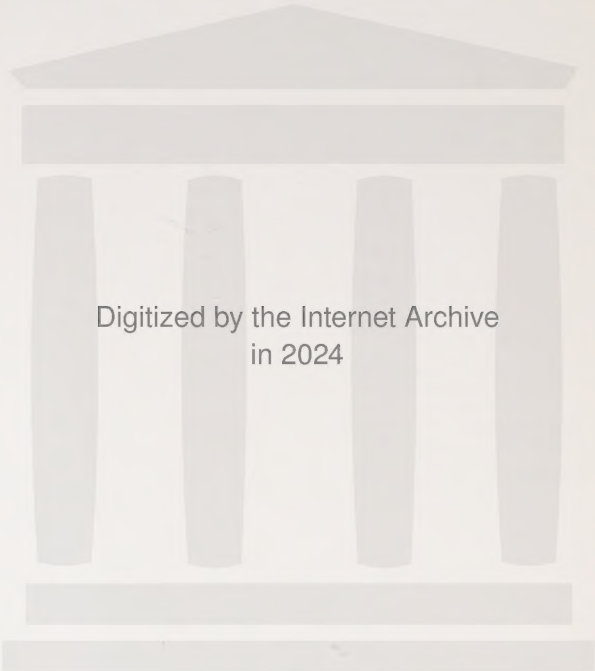
La evolución psicológica del niño

Un texto clásico de la investigación psicológica infantil, que aborda los temas centrales de la obra científica de Wallon

Henri Wallon

CRITICA
Grupo editorial Grijalbo

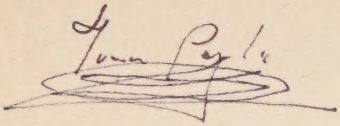


Digitized by the Internet Archive
in 2024

https://archive.org/details/evolucionpsicolo0000henr

LIBRERIA LEON
Gaztambide, 57
MADRID-15
Tel. 243 92 52

LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO



ESTUDIOS
Y ENSAYOS

HENRI WALLON

LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO

EDITORIAL CRÍTICA
Grupo editorial Grijalbo
BARCELONA

1.ª edición: Editorial Grijalbo, S.A., México, 1974
2.ª edición: Editorial Crítica, S.A., Barcelona, enero de 1977
3.ª edición: enero de 1979
4.ª edición: abril de 1980

Título original:
L'ÉVOLUTION PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

Traducción castellana: Mario Miranda Pacheco
Revisión: Silvia Furió
Cubierta: Alberto Corazón
© 1968: Librairie Armand Colin, París
© 1976 de la traducción castellana para España y América:
Editorial Crítica, S.A., calle de la Cruz, 58, Barcelona-34
ISBN: 84-7423-008-X
Depósito legal: B. 12.245 - 1980
Impreso en España
1980. – INELVASA, Paseo de Carlos I, 142, Barcelona-13

El enfoque evolutivo produce un primer distanciamiento, el enfoque comparado, el segundo distanciamiento (= más objetividad).

PREFACIO

En los últimos treinta años la psicología del niño ha adquirido una importancia e influencia crecientes. Si bien algo ha recibido de la psicología tradicional, la psicología del niño ha contribuido mucho más a la modificación de los puntos de vista y de los principios de aquella y a enriquecerla con nuevos métodos. Para llegar al «alma del niño» ha debido, en efecto, abandonar el marco abstracto en el que la introspección del adulto y su material verbal habían dividido las actividades psíquicas del hombre.

La psicología del niño se ha visto obligada a sustituir el análisis puramente ideológico de un contenido mental tipo —de hecho tan contingente y provisional como neutro e impersonal— por observaciones y experimentos sobre las eficiencias que realmente están en juego en la actividad y la vida de los niños. Una cartografía del espíritu, cuyos límites se basaban en una nomenclatura y en conceptos que ignoran las relaciones o los cambios de los que surge el acto psíquico, podía obstaculizar o falsear sus investigaciones, mientras que las diferencias que la psicología del niño veía entre la conducta del adulto y la del niño, y aquellas que corresponden a las distintas etapas de la infancia podían mostrar el verdadero plano de la vida mental siguiendo su marcha progresiva.

Las necesidades de la práctica han sido las primeras que han mostrado un desacuerdo fundamental entre la realidad y los esquemas utilizados para explicar las operaciones psíquicas. Los problemas pedagógicos han provocado la búsqueda de nuevos procedimientos para evaluar y utilizar las fuerzas y las formas del desarrollo psíquico del niño. La simple necesidad de discernir con cierto rigor la inaptitud o aptitud de los escolares hizo que Binet y Simon elaboraran su escala métrica de inteligencia, que dio gran impulso

al empleo sistemático de los tests, cuya consecuencia actual es, en gran parte; la psicotecnia. Sin ser exactamente psicólogo, un educador y filósofo como Dewey preconizó la correspondencia entre el medio y un despliegue mucho más libre de las energías potenciales del niño, con lo cual abrió el camino no sólo a múltiples ensayos prácticos de educación, sino también a investigaciones sobre la necesidad de actividad en el niño, así como sobre la influencia que recibe de los diversos medios en que se mueve. En la obra de todo un Decroly es difícil distinguir entre la psicología y la pedagogía: la necesidad de adaptar el objeto de los estudios del niño a sus medios e intereses ha mostrado que existen diferencias importantes entre la manera de percibir o comprender del niño y la del adulto. Alrededor del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, cuyo objetivo es proporcionar al niño una «educación a medida», se han agrupado psicólogos como Claparède, Bovet y Piaget. El mismo deseo de relacionar estrechamente al escolar con el niño se manifiesta en Bourjade, de Lyon.

La comparación no se ha limitado a la del niño con el adulto o consigo mismo, sino que también ha buscado en la patología ejemplos de variaciones concomitantes, de las que se podrían deducir relaciones de causalidad de igual modo aplicables a casos normales. Una alteración ocurrida en el curso del desarrollo, y que afecte a cualesquiera de sus factores, tendrá consecuencias más instructivas en el caso de que elimine todo un conjunto de funciones, o fije el comportamiento en un estadio incompleto, o suscite compensaciones que pongan en evidencia relaciones habitualmente difíciles de distinguir. Este método de confrontación psico-patológica, puesto en boga en Francia por Ribot, no podía dejar de producir importantes trabajos en el campo de la psicología infantil; por otra parte, ha dado valiosos resultados en otros países, sobre todo en la Unión Soviética con Gurevitch, Oseretzki y su escuela.

Por su parte, la psicología comparada del hombre y de los animales ha partido de generalidades funcionales para establecer un paralelismo muy preciso entre el niño y el animal más próximo al hombre, el mono. ¿Es su comportamiento semejante o distinto frente a las mismas situaciones, a las mismas dificultades? En el caso de que haya una semejanza inicial, ¿a qué edad, en qué estadio del desarrollo, bajo qué influencias y bajo qué aspecto se definen las diferencias? Entre las primeras observaciones de este tipo, hay que citar las de Boutan entre las más sistemáticas y continuas, luego

las de Kellog y de la señora Kellog. Paul Guillaume, sin haber establecido una confrontación explícita, ha dividido sus estudios entre la psicología del niño y la del mono.

La comparación de la mentalidad infantil con la mentalidad primitiva, por muy tenue y discutible que sea en sus pretensiones de asimilación, tiene por lo menos el mérito de destacar los efectos debidos al crecimiento gradual de las aptitudes en el niño y aquellos otros que están ligados a cierto nivel de civilización, a cierto material ideológico, verbal y técnico. Sólo en casos extremos el régimen de vida y el medio social pueden influir en el desarrollo psíquico de una población o de una parte de ella. En la actualidad han comenzado investigaciones a este respecto, llevadas a cabo fundamentalmente por psicólogos soviéticos y americanos.

Las simples observaciones descriptivas ocupan evidentemente un lugar importante en la psicología del niño y mucho más en la psicología de los primeros años. Frecuentemente se han superpuesto interpretaciones constructivas. Las de W. Stern, por ejemplo, que ha intentado mostrar que hay en la totalidad de las manifestaciones psíquicas una especie de unidad profunda, una ligazón esencial: la personalidad del sujeto, sin la cual sería imposible explicarlas. Las de Koffka que se esfuerza en reconocer las estructuras que representan las manifestaciones psíquicas. Toda percepción, así como también toda conducta, responde a una «forma» que otorga su lugar, su papel y su significación a todos los detalles o elementos. El determinante es el conjunto y no las partes. Varía no sólo con las circunstancias y las situaciones, sino también de acuerdo con la predisposición o virtualidad dinámica propias del sujeto y que dependen de circuitos susceptibles de abrirse en su sistema nervioso, en estrecha correspondencia con sus aparatos sensoriales y sus aparatos motores. Las posibilidades de estructura varían de acuerdo con las diferentes edades del niño y del hombre.

Los resultados de esos métodos llegan a distinguir entre los aspectos a veces opuestos que presenta la vida psíquica en su desarrollo. Estos aspectos son etapas cuyo orden de sucesión es de primerísima importancia, razón por la cual psicólogos como Gesell se han ocupado de reunir metódicamente documentos no sólo descriptivos, sino también cinematográficos sobre la diversidad de reacciones de acuerdo con la edad. Este género de observaciones es de fundamental importancia. Pues la sucesión testimonia una relación a menudo com

pleja en razón de distintas interferencias entre diversos tipos de factores. Tanto los factores como esta relación responden al principio mismo de la psicología infantil, si realmente en la vida del individuo la infancia tiene un valor funcional, como período en el cual se realiza plenamente el tipo de la especie. En esta obra se adopta este punto de vista psico-genético.

PRIMERA PARTE

LA INFANCIA Y SU ESTUDIO

1. EL NIÑO Y EL ADULTO

Lo único que sabe el niño es vivir su infancia. Conocerla corresponde al adulto. Pero, ¿qué es lo que va a predominar en este conocimiento, el punto de vista del adulto o el del niño?

Si el hombre se ha situado siempre a sí mismo entre los objetos de su conocimiento, concediéndoles una existencia y una actividad de acuerdo con la imagen que tiene de los suyos, cómo no va a ser fuerte esa tentación en relación con el niño, ser que proviene del hombre, que debe convertirse en su semejante y al que vigila y guía en su crecimiento, siendo frecuentemente difícil (para el adulto) no atribuirle motivos o sentimientos complementarios de los suyos. ¡Cuántas causas, cuántos pretextos, cuántas justificaciones aparentes para su antropomorfismo espontáneo! Su solicitud es un diálogo en el que, con un esfuerzo intuitivo de simpatía, suple las respuestas que no obtiene, diálogo en el que interpreta los rasgos más insignificantes, en el que cree poder completar manifestaciones inconexas e inconsistentes reuniéndolas en un sistema de referencias,[1] constituido por intereses que sabe que son del niño, a quien le asigna una conciencia más o menos oscura y a veces predestinaciones cuyo futuro quisiera captar, o hábitos, conveniencias mentales o sociales, con las cuales se encuentra más o menos identificado, y también recuerdos (que cree haber conservado de su primera infancia). Se sabe, pues, que nuestros primeros recuerdos varían según la edad en que se los evoca y que todo recuerdo se manifiesta en nosotros bajo la influencia de nuestra evolución psíquica, de nuestras disposiciones y situaciones. Un recuerdo corre el riesgo de ser más la imagen del presente que del pasado, si no está sóli-

1. Muzafer Sherif, *The Psychology of Social Norms*, Harper & Brothers, Nueva York, 1938.

damente encuadrado en un complejo de circunstancias objetivamente definidas, lo que es muy raro cuando procede de la infancia. De esta manera, asimilando al niño a sí mismo, el adulto pretende penetrar en el alma del pequeño.

El adulto, sin embargo, reconoce diferencias entre él y el niño. Pero frecuentemente las considera como una simple operación de resta, ya sea de grado o de cantidad. Comparándose con el niño, lo considera relativa o totalmente incapacitado para realizar acciones o tareas que él es capaz de ejecutar. Estas incapacidades seguramente pueden crear magnitudes que, combinadas convenientemente, mostrarían unas proporciones y una configuración psíquica diferentes en el niño y en el adulto. Desde tal punto de vista, estas últimas adquirirían una significación positiva. Pero el niño no es, pues, de ninguna manera, un simple adulto en miniatura.

Sin embargo, y de un modo cualitativo, puede darse la resta si las sucesivas diferencias de aptitud que presenta el niño se reúnen en sistemas y si un período determinado del crecimiento puede remitirse a cada uno de estos sistemas. De esta manera estaremos frente a etapas o estadios y cada uno de ellos comprenderá un conjunto de aptitudes o caracteres que debe adquirir el niño para transformarse en adulto. El adolescente sería el adulto al que se ha cercenado el último estadio de su desarrollo y así, sucesivamente, retrocediendo de etapa en etapa hasta la primera infancia. Sin embargo, por muy concretos que puedan parecer los efectos propios de cada etapa, tampoco es menos cierto en esta hipótesis que, para la realización del adulto, se vayan añadiendo los caracteres uno a otro, con lo que la progresión permanecería esencialmente cuantitativa.

Por último, el egocentrismo del adulto puede manifestarse en la convicción de que toda evolución mental tiene como fin inevitable su manera personal de sentir y de pensar, que corresponde a su medio y a su época. Si por casualidad el adulto llega a admitir que la manera de sentir y pensar del niño es específicamente diferente de la suya, considerará tal hecho como una aberración. Aberración constante, sin duda, y por esa razón, tan necesaria, tan normal como su propio sistema ideológico; aberración cuyo mecanismo hay que tratar de descubrir. Pero se impone dilucidar, previamente, una cuestión: aquella que se relaciona con la realidad de esta aberración. ¿Es ver-

dad que la mentalidad del niño y del adulto son heterónomas? ¿Hasta qué punto el paso de una a otra supone una transformación total? ¿Es verdad que los principios a los que el adulto cree que están ligados sus propios pensamientos son una norma inmutable e inflexible que permiten rechazar los pensamientos del niño por estar fuera de la razón? ¿Es cierto que las conclusiones intelectuales del niño no tienen ninguna relación con las del adulto? Y la inteligencia del adulto, ¿habría podido mantener su fecundidad si se hubiese apartado de las fuentes de las que surge la inteligencia del niño?

Otra actitud consistiría en observar al niño en su desarrollo, tomándolo como punto de partida, siguiéndolo a través de sus edades sucesivas y estudiando los estadios correspondientes, sin someterlos previamente a la censura de nuestras definiciones lógicas. Para quien considera cada estadio dentro de la totalidad, la sucesión de estadios le parece discontinua; el paso de uno a otro no es sólo una ampliación sino una reorganización. Actividades que son importantes en una etapa se reducen y, a veces, se suprimen aparentemente en la siguiente. Entre una y otra, a menudo, parece producirse una crisis que puede afectar visiblemente la conducta del niño. El crecimiento está determinado por conflictos de modo que parece encontrarse frente a situaciones de elección entre un tipo de actividad nuevo y otro viejo. La etapa que se somete a las leyes de la otra va transformándose y pierde rápidamente su capacidad de regir el comportamiento del sujeto. Pero la manera en que se resuelve el conflicto no es absoluta ni necesariamente uniforme para todos. Aquélla deja huella en cada uno.

Algunos de esos conflictos han sido resueltos por la especie; es decir, el crecimiento por sí solo lleva al individuo a resolverlos. Tomemos un ejemplo: el sistema motor del hombre presenta una estratificación de actividades cuyos centros se escalonan sobre el eje cerebro-espinal, siguiendo el orden en que aparecen en el curso de la evolución. Estas actividades entran sucesivamente en juego durante la primera infancia, más o menos en la forma en que ellas se van a integrar en los sistemas posteriores que las modifican. Esas actividades, realizadas en forma aislada, producirán sólo efectos parciales y casi siempre inútiles. Pero más tarde, si una influencia patológica las sustrae al control de las funciones que las había englobado, la oposición que las actividades muestran hacia dichas funciones señala la existencia del conflicto latente que existía entre ellas. Por otra parte, incluso en el estado normal, la integración entre los diferentes aparatos del órga-

no motor puede ser más o menos estricta. De ahí proviene la gran variedad de estructuras motrices. Sin embargo, en el campo de las funciones psicomotrices y psíquicas —y en el cual los conflictos no se han definido completamente— es donde la integración se presenta débilmente, por ejemplo, entre la emoción y la actividad intelectual, funciones que responden claramente a dos niveles distintos de los centros nerviosos y a dos etapas sucesivas de la evolución mental.

En otros casos es el individuo como tal el que tiene que resolver sus conflictos. A veces el conflicto es de una importancia tan decisiva que tan sólo existe una solución; otras veces, por el contrario, es contingente y su solución se hace más personal. Elevándolos a una generalidad mítica, Freud resume los conflictos en uno esencial: el conflicto entre el instinto de la especie que se traduce para cada uno en el deseo sexual o libido y las exigencias de la vida en sociedad. La vida psíquica constituye un drama continuo debido, por una parte, a rechazos y, por otra, a subterfugios para burlar la vigilancia de la censura.

Toda la evolución mental del niño estará dirigida por las fijaciones sucesivas de la libido a los objetos que están a su alcance. Ésta tendrá que apartarse de los primeros contactos para dirigirse hacia otros. La elección no se realizará sin sufrimiento, sin pesar, sin regresiones eventuales. Pero no es necesario imputar estos actos de elección al instinto sexual, por mucho que haya rasgos de él en el niño. A despecho de la elección, nada queda destruido en lo que se abandona, nada queda sin acción en lo que se supera. Al franquear cada etapa, el niño deja tras de sí posibilidades que no están muertas.

La transformación del niño en el adulto que será más adelante no sigue un camino exento de obstáculos, de bifurcaciones ni de rodeos. Las orientaciones fundamentales a las que obedece normalmente —con frecuencia— son una fuente de incertidumbre y duda. Sin embargo, muchos otros factores más fortuitos también intervienen para obligarle a escoger entre el esfuerzo y la renuncia. Tales factores surgen del medio, medio de personas y medio de cosas. Su madre, sus parientes, sus encuentros habituales o desacostumbrados, la escuela; así como contactos, relaciones y estructuras diferentes, e instituciones a través de las cuales entrará a formar parte de la sociedad, de buen grado o a la fuerza. El lenguaje interpone —entre él y sus deseos, entre él y la gente— un obstáculo o un instrumento

al que puede intentar torcer o dominar. Los objetos y, ante todo los más próximos a él, los objetos usuales como su tazón, su cuchara, su orinal, sus vestidos, la electricidad, la radio y la técnica más arcaica o la más reciente, son para él estorbo, problema o ayuda, le disgustan o le atraen; es decir, modelan su actividad.

En definitiva, el mundo de los adultos es el mundo que el medio impone al niño y de ahí resulta, en cada época, una cierta uniformidad en la formación mental. Pero el adulto no debe deducir de ello que tiene el derecho de reconocer en el niño sólo aquello que él le ha dado. Y además, la manera que tiene el niño de asimilar lo que el adulto le proporciona, puede no tener ninguna semejanza con la manera en que el adulto lo utiliza. Si el adulto aventaja al niño, el niño también aventaja, a su manera, al adulto. Este último tiene facultades psíquicas que otro medio utilizaría de manera distinta. Varias dificultades, vencidas por los grupos sociales en forma colectiva, han permitido la manifestación pública de dichas facultades. Con la ayuda de la civilización, ¿no podrían salir a luz otras manifestaciones de la razón y los sentidos que existen potencialmente en el niño?

2. ¿CÓMO ESTUDIAR AL NIÑO?

Pese a que en vastos dominios del conocimiento se ha visto cómo la experimentación reemplaza a la simple observación, el papel de esta última todavía prevalece en amplios campos de la psicología. La física y la química han nacido de la experimentación. La experimentación no cesa de ampliar su campo en la biología, y la fisiología le pertenece casi por completo. Se ha creado una psicología experimental a imitación de la fisiología. Pero la psicología del niño, por lo menos la psicología de la primera infancia, depende casi exclusivamente de la observación.

Experimentar consiste en provocar ciertas condiciones en las que deben producirse determinados efectos; equivale, por lo menos, a introducir en dichas condiciones una modificación conocida y a observar las correspondientes modificaciones del efecto. Así se podrá comparar el efecto con su causa y medir uno en cuanto a la otra. Además, no es necesario intervenir en la producción del efecto en sí; puede ser suficiente modificar las condiciones de la observación. Así, objetos que escapan a nuestro alcance, como los astros, pueden dar lugar a verdaderas experiencias físico-químicas, utilizando la espectroscopia o la fotografía. Suponiendo que estuvieran resueltas las dificultades técnicas del experimento, escaparían a este propósito sólo aquellos objetos cuyas condiciones fuera imposible modificar, como las condiciones de existencia o de observación, sin que por este hecho se desvanezcan tales objetos. Tal sería el caso de los conjuntos en los que se estudia precisamente el conjunto en su integridad original. Podrían encontrarse numerosos ejemplos de esta clase tanto en psicología como en biología.

Pero, por el contrario, el conjunto debe ser efectivamente aprehensible de modo solidario en todas sus partes. Por esta razón, sin

duda alguna, la primera infancia es un objeto de elección para la observación pura. Hasta los 3 o 4 años el niño no puede escapar al propio observador. Así se registrarán todas las circunstancias de su vida y de su comportamiento. Esto es lo que se han esforzado en hacer autores como Preyer, Pérez, Major, W. Stern, Decroly, Dearborn, Shinn, Scupin, Cramaussel, P. Guillaume. Unos, como Preyer, han publicado el conjunto de sus observaciones, si no en forma de un diario continuo, por lo menos clasificándolas bajo títulos muy generales. Otros, como W. Stern, han deducido de sus observaciones monografías que tratan de cuestiones particulares. Otros parecen también haber limitado sus observaciones a los datos de ciertos problemas pero atendiendo, al mismo tiempo, a la existencia total del niño. Estos trabajos siguen siendo la fuente más rica para el estudio de la primera edad.

A partir de los cuatro años se carece en absoluto de estos trabajos. Ante el hecho de que las observaciones recogidas son sólo fragmentarias, se trata de organizar los conjuntos de los que dichas observaciones pueden obtener su significación. Así se han elaborado métodos que proceden de la observación pura, pero que deben superarla y se encuentran ante la tarea de prolongar la experimentación, cuya finalidad esencial —como la de todo conocimiento— consiste en poner en evidencia una relación determinada. El experimentador reconstruye esta relación o la somete a variaciones que permiten aislar del resto los términos unidos por aquélla. Cuando es imposible actuar sobre ella, no queda otro recurso que intentar la comprobación de sus variaciones espontáneas o accidentales. Pero para reconocerlas hay que estar en condiciones de compararlas con una norma, remitirlas a un sistema determinado de referencias. La norma puede consistir, entre otras cosas, en equiparar las desviaciones patológicas al estado normal. El sistema de referencias puede obtenerse a partir de las estadísticas resultantes de amplias comparaciones. De todas maneras, una observación no se puede identificar como tal si no logra encuadrarse en un conjunto del que reciba su sentido e incluso su fórmula. Esta necesidad es tan fundamental que obliga a volver sobre la observación pura y a examinar mediante qué mecanismo y bajo qué condiciones puede convertirse en un medio de conocimiento.

Hablando con propiedad, no hay observación que sea un calco exacto y completo de la realidad. Además, suponiendo que la hu-

biera, el trabajo de observación estaría aún por comenzar desde un principio. Aunque, por ejemplo, la filmación de una escena responde a una elección frecuentemente muy forzada: la elección de la propia escena, del momento, del punto de vista, etc., ese trabajo de observación directa podrá comenzar sólo sobre la película, cuyo mérito consiste en hacer permanente una sucesión de detalles que habrían escapado al espectador más atento y sobre los cuales se puede volver a voluntad. No hay observación sin elección, así como tampoco la hay sin una conexión, implícita o no. La elección está dominada por las relaciones que pueden existir entre el objeto o el acontecimiento y nuestra expectativa, en otros términos, nuestro deseo, nuestra hipótesis, o incluso nuestros simples hábitos mentales. Sus razones pueden ser conscientes o intencionales, pero también se nos pueden escapar, ya que se confunden ante todo con nuestro poder de formulación mental. Pueden escogerse sólo aquellas circunstancias que estén en condiciones de expresarse por sí mismas. Y, para expresarlas, debemos aplicarlas a algo que nos sea familiar o inteligible, al cuadro de referencias del que nos servimos a voluntad o sin saberlo.

La gran dificultad de la observación pura como instrumento del conocimiento consiste en que utilizamos, frecuentemente sin saberlo, un cuadro de referencias cuyo empleo es instintivo, infundado, indispensable. Cuando experimentamos, el dispositivo mismo de la experiencia efectúa la transposición del hecho al sistema que permitirá interpretarlo. Si se trata de la observación, la fórmula que damos a los hechos responde a menudo a nuestras relaciones más subjetivas con la realidad, a las nociones prácticas de las que echamos mano para nosotros mismos en nuestra vida diaria. De este modo se hace muy difícil observar al niño sin cederle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones. Un movimiento no es un movimiento, sino lo que nos parece que expresa. Y, a menos de que se trate de una costumbre frecuente, omitimos en cierta forma el gesto mismo y registramos la significación que le hemos atribuido.

Todo esfuerzo de conocimiento y de interpretación científica ha consistido, siempre, en reemplazar lo que es referencia instintiva o egocéntrica por otro cuadro cuyos términos estén objetivamente definidos. Por otra parte, ha ocurrido muy a menudo que estos cuadros, tomados de sistemas de conocimiento constituidos con anterioridad, han resultado insuficientes para el nuevo tipo de hechos

que hay que estudiar; esto ocurre cuando, por referencias extraídas de la anatomía, en psicología se supone que toda manifestación mental se debe a la actividad de determinado órgano o de algún elemento del mismo. Así pues, en primer lugar, es importante para todo objeto de observación, definir bien cuál es el cuadro de referencias que responde a la finalidad de la investigación.

Para quienes estudian al niño, sin lugar a dudas, ese cuadro de referencias es la cronología de su desarrollo. Todos los observadores han tenido buen cuidado en anotar, para cada uno de los hechos que registran, la edad del niño en meses y días, como si postularan que el orden en el que aparecen las manifestaciones sucesivas de su actividad tiene una especie de valor explicativo. Y la experiencia ha verificado, en efecto, que ocurre lo mismo en todos los niños. Las inversiones de este orden que se pueden observar no son superiores, según Shirley, que ha seguido minuciosamente el desarrollo de veinticinco niños, al 12 % de los casos y, además, nunca se dan en más de dos adquisiciones inmediatamente consecutivas. Sólo más tarde pueden observarse, entre actividades fuertemente diferenciadas, casos de precocidad o de retraso parciales.

La diferencia de las reacciones de acuerdo con la edad ha sido evidenciada de modo sorprendente por Gesell mediante el cine. Al proponer el mismo test al niño de semana en semana o de mes en mes, por ejemplo la presentación del mismo objeto a la misma distancia, la yuxtaposición de sus comportamientos sucesivos muestra las transformaciones rápidas y frecuentemente radicales que produce el tiempo en las reacciones del niño. Sin embargo varios observadores han comprobado excepciones, como mínimo aparentes, en esta acción del tiempo que implica la noción misma de desarrollo o evolución, ligada al papel que juega la infancia en la vida. El examen de estas excepciones debe permitir una mejor percepción de las condiciones y significación de los progresos que están en proceso de realización. Algunas veces surge una nueva reacción sin futuro que no reaparece con ilación sino varias semanas más tarde; otras veces, una vieja adquisición parece borrarse en el momento en que la actividad del niño se compromete en un nuevo campo. Entre el curso del tiempo y el que corresponde al desarrollo psíquico se manifiestan, pues, ciertas discordancias.

Ante el primer caso, ciertos observadores, como Prever, han empezado por preguntarse si su descripción no habría sido deformada

desde un comienzo, por una interpretación que se anticipó al acontecimiento. Pero la experiencia ha demostrado que, a menudo, la anticipación está en los hechos mismos. Toda reacción, explica Koffka, es un conjunto cuya unidad puede agrupar partes o condiciones más o menos diversas e intercambiables. Estas condiciones son, en proporción variable, circunstancias externas y disposiciones internas. Cuanto mayor es el número de circunstancias externas, tanto mayor es el riesgo de que su realización simultánea sea accidental. Por el contrario, cuanto más aumenta el número de disposiciones íntimas, tanto más tiende el conjunto de éstas a convertirse en un todo unido, que estará a la disposición constante del sujeto. Los progresos de la organización a través de las especies animales avanzan, precisamente, en este sentido. Su comportamiento, por lo menos en su forma, depende cada vez más de determinantes internos y, proporcionalmente, las influencias del medio externo dejan de guiarlo de forma inmediata. Los progresos de organización que responden al período de la infancia han de recoger, necesariamente, las estructuras ancestrales que aseguran al individuo la plena posesión de los medios de acción propios de la especie. Por otra parte, es un proceso que prolonga las actividades de cada uno: todo aprendizaje, toda adquisición de hábitos, tiende a reducir la influencia de las situaciones externas a la de simples signos, realizándose el acto consecutivo por sí mismo mediante la actuación de las estructuras íntimas que resultan del aprendizaje.

A esta explicación habría que agregar que la anticipación funcional no es un simple accidente, aun siendo frecuente, sino que parece ser la regla. Es normal que nuevas reacciones sufran un largo eclipse después de haberse manifestado una o varias veces durante un corto período. Así pues, no parece suficiente imputar el hecho al solo concurso favorable de circunstancias externas; es más verosímil que, en muchos casos, la primera aparición de un gesto o de un acto resulte de factores sobre todo internos. Su diversidad es, en efecto, más grande de lo que a menudo suponemos. Los mecanismos de ejecución no son más que una parte de ella. Lo que los pone en movimiento es una consecuencia de disponibilidades u orientaciones energéticas que también tienen sus propios períodos. Intervienen, además, intereses de muy distinta naturaleza. Por ejemplo, la novedad de la impresión que hace experimentar un gesto ejecutado por primera vez puede ser suficiente para movilizar, por algún

tiempo y en vista de su repetición, una suma de energía que ya no podrá encontrarse cuando disminuya este atractivo. Desaparecerá pues provisionalmente. La falta de cohesión entre los factores íntimos de una reacción expresa la irregularidad que presenta para comenzar, aun en presencia de la excitación apropiada. También hay que considerar que el umbral de una reacción, en sus comienzos, es elevado y que dicha reacción, para producirse, exige un estímulo más enérgico o una cantidad mayor de energía que en el estadio en que dicho umbral disminuirá debido a la maduración funcional o al aprendizaje.

La pérdida de una vieja adquisición es un hecho tan frecuente como para haber sido señalada por varios autores. La explicación de este hecho, dada por W. Stern y luego por Piaget, es más o menos semejante. La misma operación mental presenta diferentes niveles, y el paso entre ellos se hace siempre en el mismo orden durante el transcurso de la evolución psíquica. Las condiciones en que debe producirse la operación mental pueden presentar grados muy variables de dificultad. Si aumenta la dificultad, la operación corre el riesgo de hacerse a un nivel más bajo. Así, en el mismo individuo, con la misma edad, la misma operación es susceptible de ejecutarse a niveles variables. W. Stern ha dado como ejemplo una prueba consistente en describir una imagen, ya sea al mirarla o después de haberla mirado. En la forma que presenten las dos descripciones puede observarse, de acuerdo con la edad del niño, un desnivel de uno o dos escalones. El ejemplo de Piaget concierne a nociones tales como la de causalidad, y de las cuales el niño puede hacer un uso objetivo en la práctica cotidiana de su vida, mientras que en sus explicaciones —es decir en el «plano verbal»— retrocede hacia tipos de causalidad mucho más subjetivos, tales como la causalidad voluntarista o afectiva.

La actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plano mediante una especie de crecimiento continuo. Evoluciona de sistema en sistema. Al ser diferente su estructura, se deduce que no hay resultado que pueda transmitirse de uno a otro con exactitud. Un resultado que reaparece en conexión con un nuevo modo de actividad ya no existe de la misma manera. No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se manifiesta. El mismo fenómeno puede darse en el niño que balbucea el simple efecto de sus ejercicios sensorio-motores y, más

tarde, la sílaba de una palabra que se esfuerza en pronunciar correctamente. Entre los dos hechos se intercala un período de aprendizaje. La necesidad de volver a aprender el sonido que se había hecho familiar en el período sensorio-motor, cuando se convierte en un elemento del lenguaje, puede advertirla muy bien cualquiera que trate de hablar una lengua extranjera, cuyos fonemas no son todos aquellos que ha tenido ocasión de fijar al aprender su propia lengua materna. Si se hace el reaprendizaje a una edad demasiado tardía probablemente la dificultad de articulación no pueda ser superada totalmente.

A la inversa, ante una misma palabra, el acto mental puede pertenecer a dos niveles diferentes de actividad. Esto explica cómo ciertos afásicos son, al mismo tiempo, capaces e incapaces de utilizar un mismo vocablo según pertenezca a una exclamación afectiva o tenga que entrar en la enunciación objetiva de un hecho. El lenguaje de un adulto normal conlleva una superposición de planos, entre los cuales se mueve siempre sin saberlo. La enfermedad puede eliminar algunos de ellos y el niño sólo puede pasar de uno a otro superior, de modo sucesivo. Pero el lenguaje no es más que un ejemplo de la ley que rige la adquisición de todas nuestras actividades. Las más elementales se integran, modificadas o bajo el mismo aspecto, a otras, a través de las cuales aumentan gradualmente nuestros medios objetivos de relación con el medio. El observador debe tener cuidado en no atribuir a los gestos del niño la significación completa que podrían tener en el adulto. Sea cual fuere su identidad aparente no debe reconocerles otro valor que aquel que puede justificar el comportamiento actual del sujeto. El comportamiento del niño, en cada edad, responde a los límites de sus aptitudes y el del adulto está rodeado en todo momento por una sucesión de circunstancias que permiten señalar el nivel de la vida mental en que se despliega. El estar atento a estas diversas significaciones constituye una de las principales dificultades, pero es una condición esencial de la observación científica.

Si el método de observación está obligado a tener en cuenta las variaciones que encuentra en el efecto cuando cambian las condiciones, el estudio de los casos patológicos brinda la ocasión de distinguir algunas de estas variaciones que se han hecho más notorias de-

bido a la enfermedad, y así puede suplir, en cierta medida, a la experimentación cuando es imposible recurrir a ella para ponerlas en evidencia de una manera artificial.

Las relaciones entre la patología y la experimentación dominan la atención de los psicólogos franceses y, bajo la influencia de Cl. Bernard, han inspirado por mucho tiempo la mayor parte de sus trabajos. Bernard definía la fisiología como una «medicina experimental», entendiendo con ello que el fisiólogo debía dedicarse a reproducir los efectos de la enfermedad en un organismo sano generando la causa supuesta. Éste es el medio directo de verificar la exactitud de sus hipótesis. Esta práctica postulaba, por una parte, que la salud y la enfermedad son estados sometidos a las mismas leyes biológicas y que han cambiado sólo ciertas condiciones de la experiencia, precisamente aquellas cuyo efecto se trata de determinar. Dicha práctica exigía, por otra parte y por razones de humanidad, que la verificación pudiera realizarse en organismos distintos a los del hombre. Ribot y sus discípulos han adoptado dicho postulado pero no han podido transferir el experimento a otros organismos, ya que los hechos que se estudian pertenecen, en su mayor parte, sólo a la psicología del hombre. A diferencia de Cl. Bernard, que actuaba en el campo experimental, ellos han trabajado en el patológico. Precisamente por esto, al no tener la ventaja que significaba la verificación rápida que había buscado Cl. Bernard, tuvieron que volver a establecer comparaciones minuciosas, y, a veces inciertas, de acuerdo con los hallazgos de la clínica.

Este inconveniente quizá no ha sido para ellos, en un principio, tan evidente como lo es para nosotros, puesto que era la época en que prosperaban los experimentos sobre la histeria, que, efectivamente, han ocupado un lugar importante en los trabajos de los primeros psicopatólogos. Los sorprendentes efectos que día a día les fueron atribuidos, hicieron creer que, provocándolos, sería posible remontarse hasta su causa y explorar así el mecanismo de la vida psíquica. Verificación demasiado fácil de las hipótesis más arbitrarias, ya que esos efectos eran resultado directo de la sugestión o de la simulación. Aun siendo algo opuesto a la histeria, la doctrina organicista mantenía, sin embargo, una ilusión muy parecida. Identificando cada manifestación psíquica con el funcionamiento de cierto órgano, postulaba también la posibilidad de analizar la vida psíquica efecto por efecto, función por función. Concepción reconocida des-

pués como inadecuada a los hechos. Las consecuencias de una lesión no se resuelven en una simple sustracción funcional. Traducen una reacción conforme a las posibilidades que han quedado intactas o liberadas por la lesión. Son el comportamiento compatible con los cambios de la situación interna.

Asimismo, los progresos del niño no son una simple adición de funciones. El comportamiento de cada edad es un sistema en el que cada una de las actividades ya posibles concurre con todas las otras, recibiendo su papel del conjunto. El interés de la psicopatología, al estudiar al niño, es evidenciar los diferentes tipos de comportamiento de la mejor forma posible. Ya que el ritmo de una evolución mental es tan precipitado en la primera infancia, que se hace difícil identificar, en su estado puro, las manifestaciones que se superponen unas a otras. Por el contrario, una perturbación en el crecimiento no sólo frena la evolución, sino también puede detener su curso en un cierto nivel. Entonces todas las reacciones acaban por reunirse en un tipo único de comportamiento, agotando completamente las posibilidades de éste, a veces incluso con un grado de perfección que no podría lograrse cuando dichas reacciones se incorporan gradualmente a otras de nivel más elevado. Siempre he comprobado que una virtuosidad parcial demasiado grande es un mal pronóstico para el desarrollo ulterior del niño, ya que constituye el índice de una función que gira indefinidamente sobre sí misma, a falta de un sistema más complejo de actividad que llegue a integrarla y utilizarla para otros fines.[1]

Al mismo tiempo que cada estadio de una evolución truncada puede, de este modo, encontrarse despojado de todos los rasgos que le son extraños, es sorprendente el contraste entre la cohesión íntima del comportamiento y su incoherencia práctica. Si este comportamiento no tiene siempre relación con las circunstancias exteriores, responde mal o no responde en absoluto a las exigencias del medio. Su carácter absurdo permitirá comprender mejor los tipos de progreso que son indispensables para permitir una vida normal. El régimen de vida está dirigido por condiciones que puede transformar el medio social. La relación entre estas condiciones y el desarrollo psíquico es uno de sus factores esenciales. Es necesario comparar, pues, las aptitudes sucesivas o personales del niño con los

1. Henri Wallon, *L'Enfant turbulent.*

objetos y los obstáculos que deben o pueden encontrar dichas aptitudes, y después registrar el modo en que se efectuó la adaptación. Decroly recomendaba considerar, para todo niño anormal, el régimen de vida que era y que podía ser accesible para él. Se plantea el mismo problema para conocer y guiar mejor al niño normal.

La estadística utiliza otro medio de comparación cuya finalidad es bastante parecida. En lugar de poner directamente en observación al individuo y sus condiciones de existencia, se lo compara con el grupo de aquellos que están en las mismas condiciones que él. La comparación, evidentemente, se realiza sobre un aspecto bien determinado. Se trata de anotar las variaciones de este aspecto a través del conjunto del grupo y también de clasificar a cada individuo en relación con el grupo entero. En un grupo donde se reúnen individuos de la misma edad, la clasificación de cada uno entre los otros indicará, en relación con el rasgo considerado, si el individuo va retrasado, avanzado respecto a los otros de su misma edad o está en el término medio. Pero el principio de agrupamiento puede ser diferente: nacionalidad, medio social, condiciones de vida más o menos particulares. Y así es como la comparación del mismo aspecto en diversos agrupamientos, y en diferentes tipos de agrupamientos, permitirá reconocer cuáles son los factores que influyen en su aparición, su desaparición y sus variaciones eventuales.

El método puede dar lugar a dos clases de comparaciones: la de cada individuo con una norma procedente del conjunto de los resultados obtenidos a partir de las personas de su misma categoría y la de las condiciones que se dan en cada categoría con el efecto estudiado. Ante el hecho de que el término de referencia ha dejado de ser una observación o una experiencia individual para convertirse en una pluralidad de casos individuales, resulta necesario eliminar de esta pluralidad lo que puede romper el justo equilibrio. La posibilidad de obtener esta garantía reside sólo en respetar las condiciones que el cálculo de probabilidades ha permitido determinar. El establecimiento de normas y el manejo de comparaciones propias de este método están regidos por el cálculo de probabilidades.[2]

El rasgo estudiado puede ser un efecto natural, como la estatura

2. Ver Borel y Deltheil, *Probabilités, Erreurs*, colección Armand Colin, n.º 34; H. Wallon, *Principes de Psychologie Appliquée*, 2.ª parte, colección Armand Colin.

del niño. Sin embargo, cuando se trata de una aptitud se hace necesario evidenciarla mediante una prueba o *test*. El test definirá una aptitud determinada sólo porque previamente se habrá diseñado para su medición. Y la garantía de esta correspondencia exacta viene dada, precisamente, por el cálculo de probabilidades. El porcentaje de resultados favorables obtenidos con individuos de quienes se sabe prácticamente que presentan esta aptitud debe ser muy superior al porcentaje que dan individuos corrientes. Si se trata de conocer el desarrollo de una aptitud de acuerdo con la edad, la comparación versará sobre el número de resultados favorables obtenidos en dos edades consecutivas.

El test es una observación provocada y, en este sentido, un experimento. Sin embargo, lo que lo distingue de un experimento propiamente dicho es que ambos difieren en cuanto a referencia y técnica. El experimento vale por su estructura, por la exacta relación de sus partes; su resultado depende de las condiciones en que ha sido llevado a cabo; consiste en una combinación adecuada de circunstancias; sus referencias están en una situación definida y que puede ser más o menos compleja. El test, por el contrario, es un índice cuya significación está basada en su frecuencia relativa a través de grupos definidos. La estructura está en ellos y no en el test. Si hubiera una estructura, aunque tuviera pocos elementos heterogéneos, las comparaciones a las que sirve se harían ambiguas y las manipulaciones estadísticas podrían revelar determinadas anomalías en sus resultados. El test, en principio, debe ser lo más depurado posible. Sus referencias están fuera de él: en el conjunto de casos sobre los que se ha aplicado.

Indudablemente el método estadístico y el método experimental pueden más o menos complementarse como mutuo control. Pero las objeciones que se han dirigido a uno y otro métodos frecuentemente proceden del hecho de que ambos no están suficientemente diferenciados. En psicología existen pruebas que no son tests y cuyos resultados son mucho más útiles; son experimentos más o menos complejos cuya prueba está en ellos mismos. Sería absurdo hacerles la objeción de que dichos experimentos no pueden justificarse atendiendo a la misma clase de garantías relacionadas con los tests. A la inversa, es injustificado reprochar la simplicidad abstracta de los tests.

El estudio del niño —esencialmente— es el estudio de las fases que lo van a transformar en un adulto.

¿En qué medida los tests pueden contribuir a ello? ¿En qué medida pueden ser insuficientes? Suponiendo que fueran lo suficientemente numerosos como para responder a todas las aptitudes, los tests podrían hacer un inventario de todas ellas para cada sujeto y para cada edad, indicando sus respectivos niveles. Los tests yuxtapuestos proporcionarían lo que se llama un «perfil psicológico», gráfico de indiscutible utilidad, pero que en el fondo es una simple reunión de resultados que, por otra parte, es dudoso que agoten todas las posibilidades del sujeto. No hay, pues, en ellos la verdadera expresión de una estructura mental.

Sin embargo, es posible investigar si existe o no una correlación entre los tests, calculando la frecuencia con que concuerdan sus resultados. Una concordancia cuyo porcentaje sobrepase las probabilidades del simple azar puede ser el índice de una relación funcional entre dos aptitudes puestas en correlación, a condición de que no sea a causa de una dependencia común respecto a circunstancias extrañas. Tal concordancia responderá pues a un elemento de estructura. Pero encadenar estos elementos, calculando correlaciones cada vez más próximas, no es recomponer la estructura, y los resultados de conjunto se hacen rápidamente muy confusos. Por otra parte, la cohesión de cada elemento varía con el valor numérico de la correlación, en tanto que su significación intrínseca permanece indeterminada. La investigación de las correlaciones es, pues, un método de análisis y de verificación, pero no de reconstrucción.

En una palabra, la existencia de un conjunto no se confunde con las mutuas afinidades de sus partes. El hecho de que a una edad determinada las distintas actividades que la constituyen colaboren en la conformación de un comportamiento, no significa necesariamente que estas actividades se condicionen entre ellas. Las causas de una evolución superan el instante presente. Cada una de sus etapas no puede formar, pues, un sistema cerrado en el que todas sus manifestaciones dependan estrictamente unas de otras.

Los estadios que permite estudiar la psicopatología son —ante todo— conjuntos que, además, están depurados de todo elemento heterogéneo. Así es más fácil definir los rasgos esenciales de dichos conjuntos. Pero pueden captarse sólo bajo su aspecto estático. Como fragmentos de una evolución truncada dejan en seguida de responder

a las necesidades de las edades sucesivas por las que atraviesa el individuo. Poseen una existencia sólo mecánica, provista de efectos estereotipados y absurdos. Desaparece su significación psicobiológica.

Las etapas del desarrollo deben ser referidas, fundamentalmente, a su sucesión cronológica. Las leyes y factores de los que dependen se estudiarán más adelante. Pero, ¿de qué manera se suceden unas a otras? Para ciertos autores el paso de una etapa a otra se efectúa mediante transiciones insensibles. Cada una de ellas estaría en la etapa precedente y también contendría la siguiente. Más que una realidad psicológica, estas etapas constituirían una división cómoda para el psicólogo. Esta continuidad, sin duda, es todo lo que puede captar el que se aferre exclusivamente a la descripción de las manifestaciones o aptitudes sucesivas que se van mostrando en el comportamiento del niño. El desarrollo de cada una puede representarse mediante una curva continua desde los tanteos extraños e imperfectos del comienzo hasta su empleo según las necesidades y circunstancias, pasando por el período en el que —durante una agitación lúdica— el efecto se busca insaciablemente. Las nuevas formas de actividad se hacen posibles en función de su perfeccionamiento y puede considerárselas en cierto modo como una consecuencia mecánica y necesaria. Esta actividad, al mismo tiempo se entremezcla con otras, sincrónicas o no, que con ella forman una especie de tupimiento en el que se pierden las distinciones de las etapas.

Para quienes, por el contrario, no separan arbitrariamente el comportamiento de las condiciones de existencia propias de cada época del desarrollo, cada fase es un sistema de relaciones entre las posibilidades del niño y el medio, sistema que hace que se especifiquen recíprocamente. El medio no puede ser el mismo en todas las edades. Está constituido por todo aquello que hace funcionar los procedimientos de que dispone el niño para obtener la satisfacción de sus necesidades. Pero, por eso mismo, es el conjunto de los estímulos por los que se ejerce y se regula su actividad. Cada etapa es, al mismo tiempo, un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento.

3. LOS FACTORES DEL DESARROLLO PSÍQUICO

Al igual que todo proceso de transformación, el desarrollo psíquico del niño presenta contradicciones que, en este caso, debido a la amplitud y diversidad de sus condiciones, plantean problemas importantes. Partiendo de la lactancia —un estadio apenas superior al parasitismo— tiende a un nivel que, referido al comportamiento de las otras especies animales es apenas un comienzo, pues los motivos que pueden surgir de las circunstancias naturales se encuentran cubiertos en el hombre por los que proceden de una sociedad compleja e inestable. La influencia que puede ejercer la sociedad presupone en el individuo un cúmulo de aptitudes claramente diferenciadas y formadas como manifestación propia de la especie. Así pues, en el niño, se contraponen y complementan mutuamente factores de origen biológico y social.

Al mismo tiempo en que las posibilidades actuales y las correspondientes condiciones de vida llegan a un equilibrio estable en cada etapa, también se hace presente la tendencia al cambio, cuya causa es ajena a esta exacta relación funcional. Esta causa es orgánica. En el desarrollo del individuo la función se revela con el crecimiento del órgano, y el órgano, muchas veces, precede en mucho a la función. El número de células nerviosas es el mismo desde el nacimiento hasta la muerte, y si algunas se destruyen en el transcurso de la vida jamás son reemplazadas. Pero, ¿durante cuántas semanas, cuántos meses y años muchas de ellas permanecen dormidas? Mientras no se cumpla la condición orgánica de su funcionamiento: la mielinización de su axón. Muchos otros órganos deben terminar, también, su diferenciación estructural antes de revelar su función y, a menudo, sus primeras manifestaciones no son más que un ejercicio libre sin otro motivo que el ejercicio mismo.

La razón de su crecimiento no está en su presente sino en el tipo de la especie que corresponde realizar al adulto. Dicha razón está a la vez en el futuro y en el pasado. Cada edad del niño es como una cantera en la cual determinados órganos aseguran la actividad presente, mientras se edifican masas imponentes que tendrán su razón de ser en edades ulteriores. El fin así perseguido no es más que el cumplimiento de lo que el genotipo, o germen del individuo, tenía en potencia. El plan según el cual se desarrolla cada individuo depende de aptitudes que éste posee desde su formación inicial. Su realización plena viene inmediatamente después y puede no ser total ya que las circunstancias la modifican en más o menos grado. El fenotipo, que consiste en los aspectos bajo los cuales se manifiesta el individuo durante su vida, se ha distinguido también del genotipo. La historia de un ser está dominada por su genotipo y constituida por su fenotipo.

Entre los dos no hay más que un pequeño margen de variación. Pero es difícil señalar la magnitud de esta variación ya que sólo el fenotipo es directamente accesible a la observación. En cuanto al contenido del genotipo, habría que deducirlo de una comparación entre progenitores y descendientes, atribuyéndole aquellos rasgos comunes que no pueden ser explicados por la influencia del medio o de los acontecimientos. La comparación entre grupos de gemelos homo y heterozigóticos ha permitido a varios observadores atribuir al genotipo las aptitudes que son semejantes entre los primeros y que son diferentes entre los segundos. Sin duda, en condiciones normales, la enorme diversidad de modos de vida que presenta nuestra sociedad hace que las comparaciones sean más complejas; sin embargo, también puede aclarar la distinción entre lo que permanece constante y aquello que varía debido a múltiples circunstancias.

Sin embargo, hay que saber distinguir entre las influencias. Algunas son muy fuertes, otras parecen estar muy repartidas. Si la comparación no fuera lo suficientemente amplia en el tiempo y en el espacio, o si no pusiera en evidencia las variaciones accidentales para hacer un examen rigurosamente diferencial de sus condiciones, los efectos de las influencias podrían prevalecer en los rasgos permanentes y esenciales de una raza o en grupos fundamentalmente homogéneos. En otros campos, la transformación de las circunstancias es mucho más rápida y mucho más variada. Entre generaciones o entre grupos relativamente próximos, y a veces aun entre indivi-

duos, las variaciones pueden ser sensibles. Hay que tener en cuenta este hecho para no sacar conclusiones de superioridad o inferioridad fundamentales sin una base real.

El genotipo puede considerarse como el intermediario entre la especie y el individuo y presentando ligeras variaciones de acuerdo con la ascendencia y los cruzamientos. En el genotipo está grabada la historia de la especie, y la historia del individuo no hace más que reproducir los rasgos esenciales de la misma. Ésta es, por lo menos, la teoría de aquellos que consideran que la ontogénesis es una repetición de la filogénesis. Esta teoría nace de las semejanzas morfológicas que presentan las etapas de la vida embrionaria con las formas animales cuya sucesión jalona el camino seguido por la evolución de las especies. Algunos psicólogos creyeron poder aplicarla al desarrollo del individuo relacionando a éste con la evolución de las civilizaciones humanas y explicando, así, las semejanzas que se presentan, en las edades sucesivas del niño, entre las formas del comportamiento infantil y la serie de prácticas o creencias por las cuales han pasado las sociedades humanas.

Los juegos guerreros de los niños, por ejemplo, su invención o, más bien, su reinvención del arco y las flechas, son una reminiscencia de edades desaparecidas. Lo mismo ocurre en lo que se ha llamado su mentalidad mágica, es decir, su creencia en el poder de la voluntad sobre las cosas y los acontecimientos, ya sea en forma directa o mediante invocaciones o fórmulas.

Freud asigna gran importancia dentro del psicoanálisis a esta reviviscencia de los pensamientos ancestrales. Los juegos imaginativos, los cuentos que complacen a los niños, los sueños del adulto, algunas de sus creaciones estéticas, serían un retorno a la forma mítica bajo cuyo imperio se expresaban las más antiguas civilizaciones y que hoy día utilizan los deseos rechazados por nuestra civilización para manifestarse de manera disimulada. De este modo podrían sobrevivir en cada individuo aquellas situaciones que pertenecían a las primeras edades de la humanidad y que la moral de los pueblos no ha dejado de combatir.

La asimilación de la onto y de la filogénesis ha suscitado objeciones en su campo originario, la embriogénesis, aspecto que, por otra parte, no es un argumento necesario para justificar el transfor-

mismo. ¿Por qué los cambios que lleva consigo el paso de una especie a otra, no influyen tanto en las distintas etapas del crecimiento como en los caracteres del animal adulto? ¿En qué medida la necesidad más urgente de realizar un nuevo tipo de organización evita de algún modo la recapitulación del pasado? En este punto, el problema tiene por lo menos datos precisos: la comparación de las formas entre sí y el orden de sucesión de las mismas.

En el plano de la psicogénesis, por el contrario, el paralelismo ontofilogenético está privado no sólo de criterios objetivos sino que comporta inverosimilitudes insuperables. Si las etapas de la vida mental en el niño tienen por prototipo y por condición las etapas de la civilización humana, el vínculo entre los términos correspondientes en las dos series se presentaría sólo como una estructura material cuyo rango estaría estrictamente determinado en el desarrollo del individuo y de la especie. Entre dos individuos pertenecientes a diferentes niveles de civilización, el intervalo sería igual al número de generaciones necesarias para que se dé la serie de estructuras intermedias; es decir, que el intervalo sería insuperable no solamente para ellos sino para una parte más o menos grande de su descendencia. La experiencia ha mostrado que si el desacuerdo entre dos adultos ya formados puede ser irreductible, en niños menores, por el contrario, el medio en el que se educan introduce la civilización correspondiente.

A diferencia de las formas embriogénicas —que son objeto de observación— la existencia de estructuras que respondan a los sistemas ideológicos es indemostrable y no sólo eso, sino que es insostenible. Todas las verificaciones de la psicología contemporánea prueban que el funcionamiento de la actividad mental sería inconcebible si hubiera que descomponer sus operaciones en sus elementos constitutivos pues, cada uno de ellos tendría por soporte y por órgano un elemento o una combinación de elementos orgánicos. Para este efecto el lenguaje proporciona un ejemplo que se ha estudiado con detenimiento. Sin lugar a dudas, el lenguaje encuentra sus posibilidades debido a la existencia de centros especializados que han aparecido en la especie humana y que, por otra parte, tienen bastante profundidad, es decir, que implican actividades de niveles muy diferentes. Pero de ninguna manera se ha preformado el lenguaje en esos centros. El sistema lingüístico que el niño aprende a usar depende del medio. Por otra parte, este sistema puede no ser único

y cuando se desarrollan varios sistemas en el mismo individuo, sus relaciones pueden ser psicológicamente muy diferentes: equivalencia exacta o referencia de todos a uno de ellos que es el único que está en correspondencia inmediata con las intenciones y el pensamiento. Y aún más, puede haber fórmulas que sirven para expresar actividades psíquicas de niveles muy diferentes, de acuerdo con las circunstancias, las disposiciones o las posibilidades mentales del sujeto y también ciertas actividades que varían según la edad del niño.

No hay reacción mental que sea independiente de las circunstancias externas, de una situación y del medio, por lo menos a través de los medios y de su contenido, si no siempre, como mínimo en el momento presente. Hay quienes se oponen a una exacta asimilación del desarrollo psíquico con el desarrollo embrionario y hay otros que, por el contrario, se aferran a la influencia exclusiva de factores orgánicos. La semejanza que puede evidenciarse entre algunas actitudes u operaciones mentales de los niños y las de los llamados primitivos parece explicarse por una semejanza de situación, por otra parte muy relativa. El medio aporta a nuestra actividad instrumentos y técnicas tan íntimamente vinculados a la práctica y a las necesidades de nuestra vida cotidiana, que a menudo ni nos percatamos de su existencia. El niño sólo aprende a disponer de ellos progresivamente. Los presuntos primitivos se asimilarían a cada una de esas situaciones sucesivas en las que, para el niño, ciertas técnicas no habrían existido todavía.

Las técnicas intelectuales que se transmiten al niño en la primera etapa, sobre todo a través del lenguaje, pero sólo en la medida en que aprende a emplearlo, no son las menos importantes. Este aprendizaje no concluye con los últimos años de la infancia y puede prolongarse a muy diferentes niveles. Sin embargo, entre los lenguajes también hay niveles. De acuerdo con el estado de las civilizaciones correspondientes los lenguajes son instrumentos intelectuales más o menos elaborados. El trabajo de los pensadores nos ofrece un ejemplo explícito de esta elaboración a través de la historia. ¡Cuántos esfuerzos de definición por parte de Descartes, Aristóteles y Platón para las palabras y las nociones de las que depende nuestra comprensión diaria del mundo! Nos parece ascender de uno a otro hacia lo menos comprensible y, a veces con Platón, hasta el umbral de lo más incomprensible. ¿Acaso esto no nos abre algo de aquel horizonte tan lejano de lo que Lévy-Bruhl llama la mentalidad

prelógica? Pero esta elaboración, deliberada en los filósofos de antaño y en los sabios de hoy, se realiza en la conciencia común y en el lenguaje corriente, bajo la presión de las costumbres o de los objetos que pertenecen al régimen de vida y a las técnicas de la época.

Entre el niño y el primitivo la diferencia es muy clara. El primero está en presencia de técnicas que todavía no sabe utilizar; para el segundo, éstas no existen en absoluto. La comparación entre uno y otro es, sin duda, útil, no porque nos brinde la oportunidad de encontrar un estadio del pasado en el niño, sino porque nos permite precisar la parte que corresponde a los instrumentos y a las técnicas de aquella otra que pertenece a la inteligencia en el ejercicio del pensamiento. De esta manera estaremos prevenidos contra el riesgo de considerar a un niño actual de 12 años más inteligente que Platón o por lo menos más inteligente que un primitivo eminente en su clan, y también estaremos prevenidos para no confundir el nivel de la lógica con el poder del pensamiento. Hay que añadir que, aun reduciéndolo a estos términos, el acercamiento muestra la existencia de una enorme distancia entre el niño, cuyo pensamiento está desprovisto de esquemas y sigue las pulsiones de la sensibilidad, y el primitivo, que está influenciado por el sistema tenaz de sus hábitos mentales y de sus creencias.

Aunque el desarrollo psíquico del niño suponga una especie de implicación mutua entre factores externos e internos, no es imposible distinguir la parte que corresponde a unos y otros. El orden riguroso de las fases del desarrollo, cuya condición fundamental es el crecimiento de los órganos, es imputable a los factores internos. Las estructuras del futuro organismo están dentro del huevo, y en estado potencial, aunque todavía invisible. Compuestos químicos de constitución relativamente simple parecen tener un papel decisivo como estimulantes y reguladores en la diferenciación de aquellas estructuras. Son las hormonas, secreción de las glándulas endocrinas. Dotada cada una de ellas de una rigurosa especificidad, aunque a menudo en relación de dependencia recíproca, tienen bajo su control la aparición y el desarrollo de cada clase de tejido. El encadenamiento de sus intervenciones responde con la más exacta precisión a las necesidades del crecimiento y, en vista de que añaden a su papel morfógeno una acción igualmente electiva sobre las funciones

fisiológicas y psíquicas, von Monakow veía en todo ello algo así como un sustrato material de los instintos.

De hecho, parece que dichas hormonas ejercen una influencia considerable sobre las correlaciones psicosomáticas. La secreción de las glándulas intersticiales incluidas en los órganos genitales se encuentra, por ejemplo, en el origen de los cambios psíquicos y físicos conocidos bajo el nombre de pubertad. Las diferencias de conformación física y de temperamento psicofisiológico, que hoy día muchos se afanan en clasificar por tipos para basar en ellos el estudio del carácter y de las diversas afecciones mentales, se atribuyen con facilidad a la preponderancia de esos cambios físicos o psíquicos. Tratándose de niños, tales investigaciones podrían tener un doble interés: en primer lugar, identificar en el curso de su desarrollo los signos premonitorios, las particularidades nacientes y quizás, en parte, las causas que determinan el tipo que completará posteriormente; en segundo lugar, el interés de investigar si las etapas de su crecimiento que traen consigo variaciones considerables y que se presentan en las proporciones relativas a la cabeza y al tronco o en las que se dan entre éstos y las extremidades y, por último, entre sus partes y segmentos, no emparentarían sucesivamente al niño con diferentes biotipos a los que correspondería la diversidad de sus comportamientos sucesivos.

En todos los casos existe una relación entre el crecimiento de las extremidades y su actividad propia. Pero ésta puede ser de sentido opuesto. A veces es positiva; es decir, que aumentan simultáneamente las dimensiones y la habilidad de una región, por ejemplo, de la raíz o la extremidad de un miembro. Y eso debe explicarse por una solidaridad trófica entre los órganos periféricos y centrales de una misma función: por una parte aparato articular y músculos; por otra, centros nerviosos. Otras veces, por el contrario, una torpeza más o menos duradera acompaña a un rápido aumento de las dimensiones. Un ejemplo muy conocido es el cambio de voz en la pubertad: los sonidos se vuelven bitonales y discordantes, porque los automatismos adquiridos se alteraron momentáneamente debido a los cambios sufridos por el órgano. En el primer caso se trataba de una aptitud bruta, elemental y potencial; en el segundo, por la transformación de su instrumento, fallaron operaciones complejas que estaban constituidas en sistema. La oposición de estos dos efectos se explica por la diferencia de su nivel funcional.

Cuando se trata de actividades más específicamente psíquicas y sin concomitantes orgánicos visibles, la relación de los factores internos y externos da lugar a muchas discusiones. La explicación espontánea consiste en ordenar entre sí los hechos que son de inmediata percepción. El orden de su sucesión, en este caso, se convierte en causalidad. Las reacciones que es capaz de llevar a cabo el lactante se supone que constituyen el material a partir del que surgirán las elaboraciones ulteriores de la vida mental, mediante combinaciones y adaptaciones sucesivas. Por otra parte, sucede a menudo que este material está calcado de las necesidades de una explicación más que de una exacta observación de los hechos. Cuando el edificio psíquico parecía reducirse cada vez más a sensaciones, no se planteaba la cuestión de la diferencia, evidente sin embargo, entre el niño y el adulto. Ahora que se ha generalizado una representación más activista de la vida mental, las sensaciones han sido sustituidas por esquemas motores que, sin embargo, se utilizan todavía como unidades que permanecen equivalentes en todas las etapas de la evolución psíquica, en tanto que, en realidad, las integraciones progresivas cambian, no sólo de apariencia externa, junto con el mecanismo neurológico de las manifestaciones motrices, sino también sus conexiones funcionales y su significación pragmática.

Esta integración es la condición y, de ninguna manera, la consecuencia de la evolución psicomotriz. En este trabajo se plantea el problema de las relaciones entre la maduración y el aprendizaje funcionales. Atribuir sistemáticamente cada progreso comprobado a la maduración de los órganos correspondientes, es sólo una forma modificada de las viejas explicaciones que se contentaban con ajustar cada efecto a una entidad calcada de él. Pero oponerse a priori a la aparición de nuevas actividades en la evolución psíquica, cuya fuente necesaria es el despertar funcional de estructuras orgánicas que llegaron a la maduración —como ha hecho recientemente Piaget en su libro *La naissaince de l'intelligence chez l'enfant*— lleva a confundir una simple descripción rica, penetrante e ingeniosa, con las profundas condiciones de la vida mental.

Quien hable de maduración funcional debe demostrar su existencia de manera irrebatible. Muchos autores están dedicados a este fin. Se han hecho experimentos con animales jóvenes y con niños. Los resultados son semejantes. Entre dos grupos de sujetos, a uno de los cuales se da la posibilidad de adiestramiento en tanto que a

los del otro se les priva de la misma, la diferencia de resultados se borra rápidamente una vez que ha sido alcanzada la edad de la función y se anula la diferencia de las condiciones externas. Al cabo de varias semanas, el nivel funcional alcanzado por los primeros es logrado en pocos días por los segundos, lo que prueba que la edad influye más que el ejercicio. En lugar de grupos lo bastante numerosos, como para que se compense la diversidad de aptitudes individuales, Gesell ha comparado dos gemelos homozigóticos, es decir, dos seres cuya semejanza es lo más completa posible. A uno de ellos se le ha entrenado desde la edad de 46 semanas a subir una escalera y al otro sólo a partir de la semana 53. El segundo niño, en dos semanas, alcanzó a su hermano. Los actos estudiados han sido evidentemente actos naturales, así como por ejemplo, coger cosas, caminar, aprehender, hablar, cuya adquisición es constante para todo individuo normal que vive en un medio normal. Los estímulos, las circunstancias apropiadas son verdaderamente necesarias para que se produzcan tales actos pero su utilización no se torna realmente eficaz hasta el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a su maduración.

Cuando la adquisición se refiere a actividades más artificiales, es decir, actividades que no aparecen en el curso del desarrollo a menos que concurran circunstancias particulares, las condiciones funcionales adecuadas no son menos necesarias, pero la importancia del aprendizaje se convierte en esencial. Por otra parte, el hecho de que los efectos que no son modificados sensiblemente por el ejercicio ni en su forma, ni en su grado ni en su cronología sean reacciones primitivas es una ley general; es decir, son reacciones que pertenecen al acervo psicobiológico de la especie y cuya maduración funcional es la condición dominante. Por el contrario, lo que el ejercicio puede desarrollar o diversificar se relaciona con las actividades combinadas en las que se traducen las aptitudes individuales de adaptación, iniciativa e invención.

En la especie humana, el adulto dispone de actividades con ayuda de las cuales puede superar las limitaciones del ambiente inmediato. A las circunstancias exteriores puede oponer un mundo de motivos que descubre en sí mismo, sea cual fuere la fuente de la que procedan, y que son como el regulador interno de su conducta. Hay

que suponer, pues, en el punto de partida un acervo psicobiológico mucho más complejo que en las otras especies. El niño, por el contrario, permanece mucho más tiempo desarmado ante las necesidades más elementales de la vida, y las oportunidades de aprendizaje que debe encontrar en el medio externo adquieren entonces una importancia decisiva. De este modo, hay una relación inversa entre la riqueza del equipamiento y el acabado de sus partes. Cuanto mayor es el número de posibilidades, mayor es su grado de indeterminación. Cuanto mayor es la indeterminación, más aumenta el margen de los progresos. Una función que no tiene que buscar su fórmula tampoco sabe adaptarse a circunstancias diversas.

El hecho de que un ser no pueda subsistir por sí mismo en el momento de nacer a causa de una maduración insuficiente de sus órganos, se ha asimilado a un caso de premaduración. Ningún ejemplo es más sorprendente que el del canguro, cuya cría abandona el útero de su madre sólo para reintegrarse de inmediato a la bolsa ventral, donde esperará hasta poder soportar los rudos contactos del mundo exterior. La premaduración es normal en muchas especies de mamíferos. Su precocidad parece aumentar al mismo tiempo que se eleva el nivel evolutivo de la especie. Alcanza su grado más alto en el hombre y se acompaña de un trastorno en el orden de los medios que están a su alcance, trastorno que prepara una orientación completamente nueva de su existencia.

En tanto que, a veces, a costa de ejemplos y de incitaciones maternas, el animal joven adapta directamente sus reacciones a las situaciones del mundo físico, el niño permanece meses y años sin poder satisfacer sus deseos si no es por medio de otros. Aquellas de entre sus propias reacciones que susciten en los demás conductas beneficiosas para él y las reacciones de los otros que coincidan con su comportamiento o manifiesten conductas contrarias, son los únicos instrumentos que sitúan al niño en relación con el ambiente. Desde los primeros días y semanas se forman encadenamientos de los que surgirán las primeras bases de lo que servirá para establecer relaciones interindividuales. Las funciones de expresión preceden en mucho a las de realización. Preludiando al lenguaje propiamente dicho, las funciones de expresión son las primeras que marcan al hombre, animal esencialmente social.

SEGUNDA PARTE

LAS ACTIVIDADES DEL NIÑO Y SU EVOLUCIÓN MENTAL

4. EL ACTO Y «EL EFECTO»

Entre los rasgos psicofisiológicos que caracterizan cada etapa del desarrollo del niño se encuentra el tipo de actividad a la que éste se dedica, actividad que se convierte a su vez en factor de su evolución mental. ¿A través de qué medios? Son medios diversos que van cambiando con los sistemas de comportamiento que entran en juego, con los estímulos, los intereses, con las funciones y las alternativas concurrentes. Lo que se puede clasificar dentro de las relaciones entre *el acto y su efecto* responde al tipo más general, más elemental, de estos medios.

Lo que motiva un acto puede ser de naturaleza o nivel variable. El acto más elemental no tiene todavía un fundamento psíquico. No existe ninguna otra razón para que se produzca que el hecho de ser la actividad de los órganos correspondientes. Ch. Bühler ha insistido, en la primera infancia, en la frecuencia de una de estas manifestaciones funcionales de motu proprio. Resulta realmente difícil afirmar con todo rigor que un acto, o incluso un simple movimiento, no tienen concomitante psíquico. Asimismo, se admite con frecuencia que el gesto funcional está acompañado de un cierto placer, el mismo que está ligado al ejercicio de la función. Pero esta noción no es tan simple como puede parecer en un principio. No hay placer si no hay una especie de conciencia, de la que habría que determinar a continuación, necesariamente, cuáles son su grado y naturaleza.

Sin embargo, antes del gesto ejecutado de motu proprio, parece haber gestos que corresponden a los efectos dinamógenos del sufrimiento o del bienestar, cuya alternancia con el sueño constituye el comportamiento manifiesto del recién nacido. Por otra parte, estos efectos no pueden estar disociados de los estados afectivos que responden a ellos, como ocurre con la forma de expresión y lo expre-

sado. Dichos efectos están ligados para siempre con los estados afectivos por una especie de reciprocidad inmediata y, en un principio, se confunden totalmente con los primeros. Pero no son todavía lo que podríamos imaginar como lo más primitivo funcionalmente. Veàmos una comparación.

En el transcurso de las primeras semanas del niño, se acostumbra a observar movimientos súbitos, intermitentes, con una dispersión esporádica a través de los grupos musculares, que recuerdan al baile de San Vito. Parece, en efecto, como si se produjeran explosiones debidas a una simple liberación de energía en fragmentos disociados del aparato motor: sinergias que se encuentran todavía desintegradas en el lactante y que vuelven a desintegrarse en el baile de San Vito. Las sensaciones cinestésicas que pueden corresponderles surgen y se desvanecen, dando al que sufre el baile de San Vito una impresión de impotencia y excitación. Puesto que aquellos movimientos no tienen ni pueden tener conexión alguna entre sí y que escapan a toda intención —incluso a la intención orgánica que es la actitud en la que se origina el movimiento— no pueden dejar ninguna huella, ya que no hay huella sin dirección, ningún punto de partida y menos un indicio de algunas conexiones. Si los movimientos se sustraen a las determinaciones de la sensibilidad, no es sólo porque ésta es extraña a su incitación, sino porque no pueden insertar en ella nada que sea preciso o característico.

Sin una relación exacta entre cada sistema de contracciones musculares y las impresiones correspondientes, el movimiento no puede pasar a formar parte de la vida psíquica ni contribuir a su desarrollo. ¿En qué momento hay que situar esta relación? Los que han reconocido su necesidad tratan de atribuir el momento de su aparición a la época más temprana. Pero hay que distinguir dos campos: el del cuerpo propiamente dicho y el de sus relaciones con el mundo exterior. La sensibilidad del propio cuerpo es lo que Sherrington ha llamado sensibilidad *propioceptiva*, como opuesta a la sensibilidad *exteroceptiva*, que está dirigida hacia el exterior y cuyos órganos son los sentidos. A cada uno de estos sistemas responden formas distintas de actividad muscular, aunque estrechamente relacionadas.

La sensibilidad propioceptiva está ligada a las reacciones de equilibrio y a las actitudes cuya naturaleza es la contracción tónica de los músculos. Entre el tono muscular y las sensibilidades correspondientes parece existir una especie de unión y de reciprocidad in-

mediatas: la localización y la propagación de sus efectos que pueden superponerse con exactitud, más los espasmos que constituyen su aspecto paroxístico y que muestran cómo la contracción muscular y la sensación parecen sostenerse mutuamente, como si estuviesen estrechamente adheridas una a la otra. Por el contrario, la impresión exteroceptiva y el movimiento que le corresponde están en los dos extremos de un circuito más o menos amplio. Entre el ojo que mira el objeto y la mano que lo coge, no hay ninguna similitud de órganos. Entre la impresión visual y las contracciones musculares actúan sistemas complejos de conexiones nerviosas. Para que el niño disponga de estos sistemas complejos de conexiones nerviosas, es necesario que transcurra algún tiempo. La maduración orgánica de los centros y el aprendizaje deben completarse de etapa en etapa. Pero, ¿cómo se logra en cada una de ellas la conexión de la sensibilidad y del movimiento?

Bajo el nombre de *reacción circular,* Baldwin trata de demostrar que esta unión es fundamental. No hay sensación que no suscite movimientos adecuados para hacerla más específica, así como tampoco hay movimiento cuyos efectos sobre la sensibilidad no provoquen nuevos movimientos hasta que se realice la concordancia entre la percepción y la situación correspondiente. La percepción es actividad al mismo tiempo que sensación; es esencialmente adaptación. Todo el edificio de la vida mental se construye, en sus diferentes niveles, por la adaptación de nuestra actividad al objeto y los efectos de la actividad sobre la actividad misma son los que dirigen esta adaptación. Los ejemplos de actividad circular son constantes en el niño. El efecto producido por uno de sus gestos suscita, en todo instante, otro nuevo destinado a reproducirlo y, a menudo, a modificarlo mediante la repetición de variaciones sistemáticas. Así el niño aprende a usar sus órganos bajo el control de sensaciones producidas o modificadas por él mismo y a identificar mejor cada una de sus sensaciones produciéndola de manera diferente a las que le son próximas. Las emisiones vocales con que anticipa la exacta percepción y emisión de sonidos, muchos de los cuales son fonemas del lenguaje hablado en su derredor, muestran claramente cómo aprende a establecer todas las relaciones posibles entre los campos acústico y kinestésico por medio del encadenamiento mutuo de actos y efectos.

La importancia que se asigna hoy día a la influencia del efecto sobre el progreso mental es muy grande. Thorndike explica el aprendizaje a través de esta influencia. Si los titubeos iniciales ceden su lugar a un movimiento o a una conducta bien adaptados, es porque se produjo una selección entre los primeros ensayos, eliminando todo aquello que no era adecuado a la situación, todo aquello que era erróneo. El efecto favorable induce a la repetición del gesto útil y el efecto negativo a la supresión del gesto perjudicial. De este modo, un animal colocado en un laberinto termina por evitar los caminos sin salida. En otro experimento de características muy diferentes, el niño, que debe responder con una cifra elegida por él a cada una de las palabras que se le dicen, retiene preferentemente aquellas asociaciones arbitrarias a las que ha seguido la aprobación del examinador.

En las situaciones diarias, son numerosos los casos en que el efecto puede desempeñar su papel. El efecto puede ser, algunas veces, imprevisto y de cualquier tipo, y otras, esperado y previsto. Sucede a menudo que el niño pequeño se detiene sorprendido por uno de sus propios gestos del que no parece darse cuenta sino a través de sus consecuencias. Se ha producido un cambio en el campo de actividad o percepción del niño, que le hace descubrir, y después repetir, el movimiento que es causa de dicho cambio. El despertar inquieto de su curiosidad por todo lo que es nuevo le lleva a ese retorno sobre su propia actividad; retorno, por otra parte, tan espontáneo que se produce igualmente cuando el efecto es de origen externo. Cuántas veces el adulto mismo tiende a comprobar —acentuando una actitud o un gesto— si no es precisamente él el autor del crujido o del balanceo que percibe a su alrededor. Todo lo que pertenece a un mismo momento de nuestra conciencia da la impresión de participar en una misma e indivisible existencia, y solamente ejerciendo nuestra actividad se puede distinguir lo que no depende de ella.

En otros casos, el efecto producido ya era esperado, pudiendo ser algunas veces imaginado y otras no. Provocar un efecto conocido es una de las ocupaciones preferidas del niño. A menudo lo hace, inclusive, con una monotonía cargante que parece provocarle un placer ligado, no al efecto particular obtenido por él, sino al simple hecho de ser el autor de tal efecto. Es la función del efecto bajo su forma más pura. En otros casos, por el contrario, actúa para ver el

resultado que producirá su acción. En este caso parece que lo que suscita su interés es la variedad de efectos posibles. Pero esta búsqueda está dominada por la convicción, en cierto modo natural y necesaria, de que su acción ha de tener un efecto, de que no hay acción sin efecto. La distinción entre el efecto y la acción no es, en realidad, más que una simple abstracción. En toda acción hay algo que constituye su contenido, su causa y su finalidad. Toda acción se mide por los cambios objetivos y subjetivos que provoca o trata de provocar.

El mecanismo psicológico del efecto ha sido muy discutido. Según Thorndike, el acto y el efecto son términos que se diferencian en su origen. Si la rata colocada en un laberinto termina por seguir la dirección correcta sin equivocarse, es porque entre esta dirección y sus desplazamientos se ha establecido una conexión cuyo origen es la insatisfacción experimentada ante los callejones sin salida y la satisfacción de los avances hacia el camino correcto. Para unir los dos términos hace falta la intervención de un factor afectivo. De la misma manera, en la prueba de la asociación de palabras con cifras, lo que hace que el niño retenga las parejas aceptadas por el examinador, es precisamente la satisfacción de haber acertado. Aquí también vemos dos términos primitivamente distintos y una conexión de origen afectivo. Asociacionismo y utilitarismo o hedonismo, son dos doctrinas, a menudo complementarias, que contribuyen también a la explicación aquí requerida.

Las objeciones han sido numerosas, y se han dirigido, ante todo, a la noción de conexión. ¿Qué significa exactamente esta noción? ¿Qué fundamento psicológico o fisiológico se le puede atribuir? ¿En qué forma puede influir una satisfacción posterior en la repetición de un acto que la ha precedido? La psicología de la *Gestalt* es la que ha despertado la crítica más radical. ¿Se puede hablar de conexión entre términos que no tienen una existencia definida, fija ni diferenciada? En realidad, ¿cuáles son esos gestos y esa situación que se trata de unir? Los gestos o el comportamiento de una rata encerrada en una jaula, y de la que trata de salir, son muy distintos; se transforman, hacen variar el campo y la estructura de la percepción, o sea, de la situación, variando a su vez con ella. Incluso cuando el experimento está diseñado para limitar los posibles gestos, para

no dejar, por ejemplo, más que una alternativa de elección entre dos direcciones en el laberinto, la semejanza creada de este modo entre los gestos que se supone se repiten, es tan sólo aparente. Las huellas de unas no invaden en las de otras. No hay huella que no forme parte del conjunto que se organiza al mismo tiempo en que se desarrolla la acción y que, por consiguiente, no sea diferente de una fase a otra. Una parte del comportamiento no tiene individualidad ni significación alguna fuera del comportamiento del que forma parte. Una «pertenencia» común une los términos entre los que se intenta establecer una conexión extrínseca, después de haberlos disociado y aislado arbitrariamente. Dichos términos forman parte de un conjunto que tiene su estructura.

El principio de esta estructura, de esta pertenencia mutua, puede ser —dice Koffka— de naturaleza muy variada. De acuerdo con el caso, la unidad resultante será una exacta conformidad entre los gestos que participan en la ejecución más minuciosa, más rápida y más económica de un movimiento o una perfecta coherencia con la situación, con el efecto previsto. Dicha unidad también puede consistir en simples relaciones de proximidad en el tiempo o en el espacio. Esto es —al menos así parece— volver al viejo principio asociacionista de la contigüidad. Pero la conexión de la que trata no se manifiesta automáticamente, no tiene razón suficiente ni en el espacio ni en el tiempo; depende del poder que tiene la unidad de forjar su organización a partir de ella. Sin embargo, es probable que el problema haya sido planteado de manera muy formal, y que sus soluciones tengan un aspecto demasiado estético. El ejemplo del niño puede mostrar toda una jerarquía de efectos en función de los cuales se organiza la acción.

Los efectos más subjetivos son los más primitivos. En su propia realización, en su cadencia, en su ritmo, en su soltura, en la afectación de sus detalles, el gesto puede descubrir el efecto que lo estimula y lo dirige. Es ésta una fuente abundante de actividad para el niño y para algunos idiotas. El efecto también puede resultar de la armonía entre una actitud y el gesto correspondiente. En cuántas de sus diversiones espontáneas el niño parece empeñarse en disociar la actitud del gesto insistiendo en aquélla, prolongándola y luego dejando escapar el gesto de manera concertada o de improviso. Da la impresión de que quiere jugar con sus relaciones. Pero los términos que unen dichas relaciones no son —como sostiene la hipótesis asocia-

cionista— primigeniamente diferentes; su unidad es intrínseca y no hace más que sobrevivir al desdoblamiento que precedía.

A un nivel más elevado, el efecto puede ser de origen externo, al mismo tiempo que se incorpora al gesto. Una niña de un año estira el tapete de la mesa y el padre tiene que cogerlo para que no caiga al suelo. La segunda vez, éste coloca la mano encima y aguanta el tapete cuando la pequeña ya lo ha desplazado un poco. Ella se detiene asombrada, después vuelve a empezar pero limita su movimiento al ligero desplazamiento inicial y vuelve a intentarlo repetidas veces. En lugar de alcanzar su máxima amplitud, como al principio, el gesto persigue, pues, un efecto cuya causa inicial era una resistencia extraña. El gesto se mide a sí mismo y sustituye la fuerza anteriormente desplegada por otra que sea lo estrictamente necesaria para reproducir la limitación que había producido con anterioridad la sorpresa. Aquí, la unidad entre acto y efecto tampoco es extrínseca. Es una modificación del gesto realmente experimentada; éste se convierte en su regulador y en el intermediario entre una circunstancia y él mismo.

El efecto puede también fusionar dos campos diferentes de actividad. La mano del niño, a menudo, pasa delante de su campo visual sin que éste dé señales de interés, pero súbitamente fija la mirada en su mano que ora mantiene inmóvil, ora aleja y aproxima. Esta maniobra, durante un tiempo, constituye su ejercicio favorito. Sin duda alguna, el punto de partida ha sido un gesto fortuito. Sin embargo, este último no puede repetir el efecto ya producido hasta que se consiga una coordinación entre la actividad del campo visual y la de los movimientos voluntarios. El niño descubre esta nueva unidad interfuncional, evidentemente ligada a la maduración de los centros nerviosos, y se pone a explorarla. De esta manera, los vínculos que el niño reconoce y establece no unen elementos sin relación entre sí. Esos vínculos no hacen más que utilizar las uniones disponibles, siendo también susceptibles de multiplicarse y diversificarse en mayor o en menor grado, de acuerdo con las circunstancias y su utilización.

La capacidad de percibir y establecer no sólo relaciones de contigüidad —como indica Koffka— sino también configuraciones, intervalos y ritmos, en el espacio o en el tiempo, se encuentra indudablemente en el fundamento de muchos aprendizajes. En el laberinto no se avanza de encrucijada en encrucijada y por tramos diferentes, sino siguiendo una especie de boceto del conjunto que se corrige de

prueba en prueba. El aprendizaje del trayecto correcto es el resultado de una sucesión cualitativa de la que emergen las unidades, y no resultado de unidades simplemente yuxtapuestas. Direcciones y distancias se fusionan en una especie de todo dinámico cuyo logro guía al animal. El efecto no es exterior al acto. Es, en todo momento y simultáneamente, resultado y regulador de dicho acto.

La unión de acto y efecto puede no tener todavía como base un bosquejo funcional, pero puede asociar circunstancias y objetos cuyo ensamblaje es posible y arbitrario, dependiendo únicamente de la actividad que los combina. Es un caso parecido al que ha querido realizar Thorndike con sus asociaciones palabra-número. Pero tampoco aquí se unen después los dos términos, por muy incoherentes que parezcan. Están potencialmente conectados por la consigna dada, por el temor del experimento, por la espera de resultados que suscita y por la conclusión que implica. La palabra inductora abre un vacío que llenará la cifra, pero sólo provisionalmente. Si no se fija por la aprobación esperada, no es de extrañar que se borre la conexión. Entre la intervención inicial y la final del experimentador se desarrolla un único acto continuo y las dos intervenciones son complementarias. La respuesta del sujeto está unida tanto a la intervención inicial como a la final. Sin la segunda la operación queda inconclusa y no deja rastro.

Sin duda, según Thorndike, la satisfacción de haber adivinado es lo que se añade al par cifra-palabra para conectarlo. Pero Tolman ha mostrado que en algunos casos puede lograrse un resultado semejante mediante una desaprobación que es también una especie de conclusión. Lo esencial es que el acto haya cumplido su ciclo y que la expectativa haya encontrado su objeto. Una impresión penosa, un sufrimiento, tanto como un placer, pueden satisfacer dicha expectativa, darle una significación importante. Puede ser el índice de lo que buscamos o de lo que deseamos evitar. Por esta razón, a menudo se la espera incluso con impaciencia. Esta impresión está integrada en muchas de nuestras acciones como un estímulo o advertencia, o como un ingrediente necesario y habitual, cuya existencia —a veces— se nos hace imprescindible verificar. El sufrimiento es un efecto entre muchos otros por los que se regula nuestra actividad y que sirven para fijar sus resultados.

Desde las impresiones que acompañan al ejercicio de una función hasta los criterios que regulan el cumplimiento de una tarea, la llamada ley causa-efecto parece haber ampliado considerablemente el campo

de esas reacciones circulares, que son el principio de los primeros ejercicios espontáneos del niño. En el campo de las experiencias posibles, suscita actos concretos de investigación y adquisición. Dicha ley, de etapa en etapa, hace que el niño persiga un trabajo constante de identificación funcional y objetiva.

5. EL JUEGO

Se ha dicho que la actividad propia del niño es el juego y, dado que dedica a ella un gran interés, algunos autores, entre ellos W. Stern, le han atribuido lo que ellos llaman «juegos serios». Según Ch. Bühler, el juego es una etapa de la evolución total del niño que se divide en períodos sucesivos. En efecto, el juego se confunde con la actividad total del niño, en tanto que ésta es espontánea y no toma sus objetos de las disciplinas educativas. En el primer estadio se manifiestan los juegos estrictamente funcionales, luego aparecen los juegos de ficción, de adquisición y de fabricación.

Los *juegos funcionales* pueden ser de movimientos muy simples, como extender y encoger los brazos o las piernas, mover los dedos, tocar objetos, empujarlos, producir ruidos o sonidos. Es fácil distinguir en estos movimientos una actividad en busca de resultados, si bien todavía elementales, y que domina la ley causa-efecto, de la que ya hemos visto cuál es la importancia fundamental para que nuestros gestos sean cada vez más ajustados, más apropiados y diversificados. En los *juegos de ficción*, tales como jugar a muñecas, montar en un palo como si se tratara de un caballo, etc., interviene una actividad cuya interpretación es ya más compleja, pero también más próxima a algunas definiciones que se han dado acerca del juego y que se encuentran mejor diferenciadas. En los *juegos de adquisición*, como dice una expresión popular, el niño es todo ojos y oídos; mira, escucha, se esfuerza en percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones, que parecen absorberlo por completo. En los *juegos de fabricación*, el niño disfruta acoplando y combinando objetos, modificándolos, transformándolos y creando otros nuevos. La ficción y la adquisición actúan a menudo en los juegos de fabricación, sin que éstos lleguen a anularlas.

¿Por qué a estas diversas actividades se les ha dado el nombre de juego? Evidentemente por asimilación a lo que es el juego en el adulto. Para el adulto, el juego fundamental es un reposo y, por ello, se opone a esa otra actividad seria que es el trabajo. Pero este contraste no puede presentarse en el niño que todavía no trabaja y para el que toda su actividad se concentra en el juego. Convendría, sin embargo, examinar si la actividad que distrae tiene alguna semejanza con la del niño.

El juego no es, en esencia, algo que no requiera esfuerzo, contrariamente al trabajo cotidiano, puesto que el juego puede exigir y liberar cantidades de energía mayores que las que podría provocar una tarea obligatoria: por ejemplo, ciertas competiciones deportivas o incluso objetivos perseguidos en solitario, pero libremente. El juego tampoco utiliza sólo aquellas fuerzas no empleadas por el trabajo. En particular, no consiste siempre en restablecer el equilibrio entre aptitudes puestas a prueba de una manera desigual: desgastes motrices después del trabajo intelectual o en el trabajador intelectual, expansiones intelectuales después de un trabajo manual o en el trabajador manual. Esto es así, porque el estar habituado a ocupaciones intelectuales puede, por el contrario, desarrollar el gusto por las expansiones intelectuales, así como la dedicación habitual a asuntos profesionales puede suscitar el gusto por los deportes. Después de un trabajo mental, la distracción puede ser una partida de ajedrez; después de un trabajo físico, no siempre resulta distraída la lectura. Es más, después de una lectura, otra que implique mayor dificultad puede servir eventualmente de expansión, siempre que ésta no forme parte, como aquélla, de un trabajo, y siempre que sea una lectura al margen de las tareas que se hayan de realizar.

No hay actividades, por arduas que sean, que no puedan ser motivo de juego. Muchos juegos buscan la dificultad, pero ha de ser la dificultad por sí misma. Los temas que se plantea el juego no deben tener razón de ser fuera de sí mismos. Se podría aplicar al juego la definición que Kant dio acerca del arte: «una finalidad sin un fin», una realización que busca realizarse en sí misma. En el momento en que una actividad se convierte en actividad práctica —y se subordina en calidad de medio para lograr un fin— pierde el atractivo y las características del juego.

La distinción que ha hecho Janet entre la actividad realista o práctica y la actividad lúdica o de juego está de acuerdo con esta defi-

nición. La adaptación de la conducta a las circunstancias para obtener resultados de acuerdo con una necesidad externa o intencional supone, según Janet, la intervención de lo que él llama la «función de lo real», sin la cual no hay acción auténticamente completa. Esta acción, por simple que sea, exige un grado de «tensión psíquica» que no está presente en una acción mucho más compleja pero inadaptada y, mucho menos, en una acción que no tiene otra finalidad ni otra condición que ella misma. Hay momentos en que tales actos son los únicos que el sujeto acepta. Hay casos de astenia psíquica en los que el enfermo no puede realizar otros actos. Aquellos actos presentan una forma deteriorada de actividad, pero también un estado de distensión en el ejercicio de las funciones psíquicas, lo que explica el carácter recreativo del juego.

La oposición entre la actividad lúdica y la función de lo real puede mostrar en qué sentido la actividad del niño se asemeja al juego. Mediante la función de lo real, los actos se integran en el conjunto de las circunstancias que los hacen eficaces: circunstancias externas que les permiten insertarse en el curso de los acontecimientos para modificarlo; circunstancias mentales que utilizan dichos actos para el logro de un objetivo, de una conducta y para la solución de un problema. Por otro lado, la diferenciación no es más que momentánea, puesto que el escenario, los medios y el fin de toda realización, en definitiva, sólo pueden estar en el mundo exterior. Pero el circuito de las operaciones —o la serie de integraciones— que nos llevan al mundo exterior pueden ser más o menos extensas, más o menos desarrolladas, mientras que las operaciones mentales más elevadas están ligadas a la función de los centros nerviosos superiores a los que se integran progresivamente las funciones de nivel inferior, empezando por las propias funciones vegetativas.

La comparación de las series evolutivas de las especies, así como el desarrollo individual del sistema nervioso en cada especie, muestra que hay una sucesión en la formación de las estructuras anatómicas que posibilitan las manifestaciones de toda actividad, desde las más inmediatas o elementales hasta aquellas cuyas causas pertenecen al campo de la representación concreta o simbólica y al de sus combinaciones. El orden en que se completa la estructura de los centros nerviosos y que conduce a la maduración de las funciones correspondientes, reproduce el orden de su aparición en la escala de las especies. Las más primitivas se van integrando progresivamente en las más

recientes y van perdiendo, así, su autonomía funcional, es decir, su posibilidad de actuar sin control alguno.

Pero el período que sigue a la maduración de estas funciones y que precede al de los centros a los que deberá someterse su actividad, es un período de libre ejercicio. Temporalmente aisladas, estas funciones no responden al plan de actividad eficaz que ha llegado a ser característico de la especie. Sus manifestaciones tienen también algo de inútil y gratuito. Parecen actuar por sí mismas, y, de este modo, nos hacen pensar en los juegos del adulto.

Efectivamente, las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi por completo y de las que no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. Esas actividades jalonan su evolución funcional, y algunos de sus rasgos podrían ser considerados como una prueba para poner en evidencia o medir la aptitud correspondiente. Los juegos a los que la colaboración entre niños o la tradición ha hecho tomar una forma bien definida, podrían servir de tests. De edad en edad estos juegos señalan la aparición de funciones muy variadas. Así, por ejemplo, funciones sensoriomotrices, con sus pruebas de habilidad, de precisión, de rapidez, y también de clasificación intelectual y de reacción diferenciada, como en el juego de prendas. Funciones de articulación, de memoria verbal y de enumeración, como las fórmulas y frases que utilizan los niños en sus juegos y que aprenden unos de otros con gran avidez. O también funciones de sociabilidad, que se manifiestan en los equipos, los clanes y las bandas que se enfrentan, y en los que se distribuyen los papeles para lograr una colaboración eficaz que lleve a la victoria colectiva sobre el adversario.

La progresión funcional que marca la sucesión de los juegos durante el crecimiento del niño es una regresión en el adulto, pero una regresión consentida y en cierta manera excepcional, pues no es más que una desintegración global de su actividad frente a lo real. El juego, frecuentemente, libera las actividades entre aquellas funciones. El bienestar que causa de golpe corresponde a un período en el que nada tendrá valor fuera de las incitaciones, íntimas o exteriores, que se relacionan con el ejercicio de aptitudes habitualmente constreñidas, recortadas de acuerdo con las necesidades de la existencia y en las que pierden su fisonomía y su sabor originales. En relación con las tendencias y hábitos utilitarios, el bienestar supone con

seguridad un poder de adormecimiento, de llegar a un estado de resolución funcional que no es el mismo en todos ni en todo momento. No es capaz de jugar el que quiere ni cuando él quiere. Hay que poseer capacidades y a veces realizar un aprendizaje o reaprendizaje. El hecho de que la compañía de los niños pueda ser tan relajante se debe a que éstos llevan al adulto hacia actividades indiferentes y desligadas unas de otras.

Acabamos de ver cómo las relaciones que sostiene el juego con la dinámica y la genética de la actividad total muestran las contradicciones que se observan en sus definiciones y también en su realidad.

Mientras que para Janet es una forma de actividad deteriorada, Herbert Spencer considera que el juego es el resultado de una actividad superabundante, cuyas tareas corrientes no habrían podido agotar todas las fuentes. Se ha objetado demasiado fácilmente, que el juego se presenta a menudo en momentos de lasitud en los que cualquier ocupación útil y seria se haría penosa; sería, por lo tanto, una manifestación de agotamiento más o menos relativo. Sin embargo, la actividad «lúdica» que describe Janet en la psicastenia, como el efecto de un voltaje demasiado bajo para producir un acto que esté al nivel de las circunstancias reales, no es completamente asimilable al juego. En algunos aspectos sucede lo contrario. Acompañada, a menudo, de angustia, dicha actividad no tiene influencia tónica y no merece en ningún caso el nombre de distracción, como se le da al juego.

El juego es, sin duda, una infracción a la disciplina o a las tareas que imponen al hombre las necesidades prácticas de su existencia, las preocupaciones por su situación y por su persona. Pero el juego supone esas disciplinas y tareas, en lugar de negarlas o de renunciar a ellas. El juego se disfruta, en relación a éstas, como un respiro y un nuevo impulso, ya que bajo las exigencias de dichas disciplinas y tareas es el inventario libre o el toque final de éstas o aquellas disponibilidades funcionales. Hay juego en la medida en que se presenta la satisfacción de sustraer momentáneamente el ejercicio de una función a las presiones o a las limitaciones que ésta sufre normalmente por parte de actividades, en cierto modo, más responsables; es decir, a aquellas que ocupan un lugar más eminente en las conductas de adaptación al medio físico o social. La desintegración pasajera supone la integración habitual.

Teniendo en cuenta lo que precede resulta que todos esos «juegos» de los niños —y que constituyen una primera explosión de las funciones aparecidas más recientemente— no podrían llamarse juegos, ya que no existe todavía aquella función que podría integrarlos en formas superiores de acción. Y lo que realmente distingue al juego de los más pequeños es que, constituyendo toda su actividad, falta la conciencia del juego. Sin embargo, esta actividad tiende a superarse a sí misma. Toda detención del desarrollo que la fija en las mismas formas sustituye el juego por los estereotipos, que dan al comportamiento del idiota la misma monotonía que al del psicasténico y a su temperamento el mismo aspecto de obsesión y terquedad melancólica. El juego del niño normal, por el contrario, se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de avidez o de atracción que le lleva a los límites de esa función; esto es, el instante en que ésta no hace más que repetirse a menos que se integre a una forma superior de actividad posibilitando su advenimiento, y a menos que enajene la autonomía de dicha actividad. Siempre que un desarrollo implique etapas ulteriores, éstas representarán en el niño el mismo papel que, en el adulto, las actividades en relación a las cuales el juego puede, momentáneamente, liberar el ejercicio de las funciones que el uso habitual de tales actividades convierte en motoras, mediante una especie de retroceso.

Esta manifiesta relación de los juegos con el desarrollo de las aptitudes del niño —y con su jerarquización funcional en el adulto— ha inspirado dos teorías opuestas que intentan explicar el juego mediante la evolución. Una invocando el pasado y la otra el futuro.

Según Stanley Hall, variando con la edad, los juegos son una reviviscencia de las actividades que el transcurso de las civilizaciones ha hecho que se sucedieran en la especie humana. Los instintos de caza o de guerra, por ejemplo, surgen a su vez en el crecimiento psíquico del niño, trayendo consigo, incluso, la reinvención de técnicas primitivas, como las de la honda o del tiro al arco. La llamada reproducción de la *filogénesis* por la *ontogénesis* aplicada, no sin dificultad, a la simple sucesión de las formas anatómicas en el embrión, se hace todavía más inverosímil cuando se trata de asimilar a las etapas de la civilización aquellas que su desarrollo espontáneo hace recorrer al psiquismo del niño, pues la unión debe ser necesariamente biológica. Asimismo, con la herencia de los caracteres adquiridos, que está lejos

de ser demostrada, habría que admitir la de los sistemas complejos, herencia en la que están implicados simultáneamente los gestos y los instrumentos que les corresponden. Pero, si el organismo fuera capaz de fijar semejantes combinaciones, ¿cómo lograría su estabilización biológica no ser un obstáculo para esta renovación de la técnica, a veces tan rápida, y sin la que no habría historia humana? [1]

En realidad, la hipótesis de una recapitulación casi automática —por parte del niño— de las épocas vividas por sus antepasados proviene de una vieja confusión entre lo biológico y lo social, que lleva a imaginar el comportamiento del individuo como la consecuencia inmediata —y en cierta manera mecánica— de su constitución psicofisiológica. Ahora bien, el medio, inevitablemente, impone sus instrumentos, sus objetos y sus temas a la actividad de un ser, y, cuando se trata del hombre, el medio social se superpone al medio natural para transformarlo poco a poco hasta llegar prácticamente a sustituirlo. Cuanto más pequeño sea el niño, cuantos más cuidados necesite, más dependerá de éstos. Toda semejanza auténtica entre sus juegos y las prácticas de otra época tiene su origen en una de esas tradiciones que el adulto puede haber olvidado, pero que se transmite entre los niños de una manera tan persistente como sutil.

Muy a menudo, parece que esta semejanza [2] tiene como causa la utilización de objetos —tan corrientes que pertenecen a todas las épocas— según las posibilidades y las incitaciones que dichos objetos ofrecen a las posibilidades motrices, perceptivas e intelectuales del sujeto. Este poder de combinación instrumental provoca grandes diferencias entre las especies animales, se perfecciona con la edad del niño y varía con sus aptitudes individuales. No llama la atención que a igual nivel mental, en presencia de las mismas situaciones y las mismas realidades, se repitan las mismas combinaciones y tampoco es motivo de sorpresa que dichas combinaciones den lugar a «estructuras» relativamente específicas entre la actividad y el objeto, debido a una especie de inducción o creación recíprocas. Cuántos juegos, que los niños se enseñan entre ellos, se explican por la simple necesidad de actuar sobre el mundo exterior, para adaptar los medios que éste ofrece a los propios medios del niño y para asimilar en mejor forma partes cada vez más amplias de ese mundo.

1. Ver I parte, cap. 3.
2. Ver III parte, cap. 10.

Esta incitación directa y constante del medio sobre todas las veleidades del niño no haría más que reducir los vestigios de las acciones ancestrales, si éstas tuviesen, efectivamente, la tendencia a reproducirse por sí mismas. La indispensable economía de momentos y de fuerzas obliga a abolir el pasado inútil en favor del presente, de manera tanto más radical cuanto mayor es el margen de progresos posibles en la especie humana.

Pero ¿el progreso se explica exclusivamente por la acción del presente y no existe la posibilidad de proyectarlo hacia el futuro mediante una serie de anticipaciones? Esta hipótesis es posible para el tipo de progreso que convierte al niño en adulto siguiendo un ciclo regulado por un estricto encadenamiento de condiciones fisiológicas. Así, los juegos serían la prefiguración y el aprendizaje de las actividades que deben imponerse más tarde. Los juegos difieren en el niño y en la niña, prestando sus características al papel que cada uno deberá desempeñar más tarde. Indudablemente niño y niña están ya dominados por la diferenciación que se observa simultáneamente en la morfología y el comportamiento de uno y otra. Se sabe que la niña sufre la influencia de hormonas que son diferentes según el sexo e incluso se ha podido observar —en ciertas épocas que preceden con mucha anticipación a la madurez sexual— signos de actividad en las glándulas genitales. Así se explican, pues, sin misterio alguno, los presentimientos funcionales y las anticipaciones del instinto poco antes de su funcionamiento real. Sin embargo, los usos y costumbres pueden contribuir también a establecer una oposición entre los juegos de niños y niñas en una medida que es difícil evaluar. Incluso con una educación semejante puede subsistir entre ellos la diferencia de las ocupaciones domésticas y, sobre todo, el ejemplo de los adultos, de quienes cada uno —de acuerdo con su sexo— calca su orientación mental y sus perpectivas de futuro.

En la interpretación de los juegos, la teoría de Freud contradice, en sus propias aplicaciones, las teorías de la recapitulación y de la anticipación funcional, que se inspiran en los mismos principios evolucionistas que aquélla. El instinto sexual o *libido*, sea cual sea el sustrato biológico, impondrá sus exigencias desde el nacimiento. Pero antes de que dicho instinto pueda fijarse a su verdadero objeto, que guarda relación con la maduración de las funciones genitales y con el acto de la reproducción, sus fijaciones obedecen a la determinación combinada de las sensibilidades, propias de cada etapa del desarrollo

individual, y también de influencias que se remontan al más remoto pasado de la especie. En tanto que los objetivos funcionales de la sexualidad exigen que el niño se deshaga uno por uno de todos los objetos provisionales con los que se ha investido la sexualidad, los «complejos», en los que se perpetúan situaciones ancestrales, hacen que retenga las fijaciones relacionadas con ellos. El conflicto puede volverse tanto más grave cuanto más inconfesado esté en la conciencia, cuanto más censurado y rechazado porque se opone escandalosamente a la moral. Este rechazo no puede suprimir la libido, sólo la obliga a disfrazarse. Junto a las manifestaciones neuróticas o psicopáticas y a los sueños, los juegos constituyen uno de estos disfraces. En lugar de ser, como en las teorías precedentes, una expresión de la función, los juegos son un enmascaramiento de la misma.

Su utilidad consistirá en producir una verdadera catarsis por medio de esas satisfacciones encubiertas. Las situaciones que los juegos ofrecen a las demostraciones de la libido no escandalizan a nadie; sin embargo, sustituyendo a su objeto verdadero, le dan la ocasión de manifestarse y expresarse. Sin duda, esta transferencia le ahorra consecuencias reales pero temibles. No obstante el juego conserva la significación de la libido que, a pesar de ser inconfesada, es apta para suscitar, diversificar y satisfacer las necesidades de una sensibilidad ávida de probarse y conocerse a sí misma. De este modo, se opera el paso de la realidad a su imagen a través de representaciones más o menos transparentes. El mayor mérito de esta teoría reside, sin duda, en llamar la atención sobre lo que hay de ficción en el juego. Con la ficción se introduce en la vida mental el uso de simulacros, que constituyen la transición necesaria entre el indicio, todavía ligado a la cosa, y el símbolo, soporte de las combinaciones intelectuales puras. El juego, al ayudar al niño a franquear ese umbral, desempeña un papel importante en su evolución psíquica.

Si estas teorías tan diversas no dan una explicación satisfactoria del juego no se debe a sus contradicciones, sino a causa de sus premisas discutibles y de las sistematizaciones demasiado fragmentarias que derivan de ellas. El juego mismo resulta del contraste entre una actividad liberada y aquellas a las que normalmente se integra. Evoluciona entre oposiciones y se realiza superándolas.

Si no se imponen reglas —a veces más estrictas que las necesi-

dades que evitan— la acción que se libera de sus restricciones habituales se pierde rápidamente en repeticiones monótonas y fastidiosas. A su fase puramente negativa debe suceder otra que restaura lo que se había abolido, pero dando otro contenido a la actividad, un contenido estrictamente funcional. Puesto que habitualmente las reglas del juego suscitan dificultades procedentes de las mismas funciones que exige el juego, en lugar de obstáculos cualesquiera debidos a las circunstancias, de dificultades escogidas, específicas, que se han de resolver por sí mismas y no bajo la presión de los acontecimientos o del interés. Sin embargo, este carácter gratuito de la obediencia a las reglas del juego está lejos de ser absoluto y definitivo; su observancia puede tener como efecto la supresión del juego al que deben estimular. Si es cierto que su significación procede de la actividad que deben guiar, las reglas del juego —a la inversa— también pueden contribuir a privarle de su carácter de juego.

De este modo su dificultad —si inspira más temor al fracaso que satisfacción por el triunfo— confiere a la idea del esfuerzo un aspecto de necesidad desagradable, que ahoga el ímpetu libre del juego y del placer que le acompaña. Las reglas del juego pueden dar también la impresión de una necesidad exterior cuando representan el código impuesto por todos a cada uno de los participantes en los juegos que se realizan en común. El niño que distingue todavía de una manera deficiente entre la causalidad objetiva y la causalidad voluntaria, entre las obligaciones inevitables y las aceptadas, juega a sustraerse de esas obligaciones haciendo trampas. En buena lógica, corta, así, el juego de raíz y lo niega en su principio. En realidad, tiende sólo a desplazarlo mediante la sustitución de un objetivo por otro. Pero, de hecho, su tentativa de burlar la vigilancia de los otros participantes en el juego despierta en ellos el espíritu de pelea, con lo que las reglas del juego reciben en seguida un carácter opuesto al que exige el juego. Las reglas asumen un rigor absoluto y formalista, toman un aspecto de limitación, que es lo contrario de la incitación que deben realizar en acciones plenamente libres en el campo de funciones calificadas con claridad. El resultado es definitivo: la ruptura entre los jugadores y el descontento recíproco. El juego ha dejado de ser tal y se ha convertido en lo contrario.

Las trampas, que son demasiado frecuentes y demasiado espontáneas, sobre todo en los niños, plantean la cuestión del triunfo, al no depender del juego mediante lazos esenciales. Aquí encontramos

nuevamente oposiciones. El juego, con seguridad, quiere ser olvido momentáneo de los intereses apremiantes de la vida y, sin embargo, no tarda en decaer si no interviene la esperanza del triunfo. Según Janet, el juego es estimulante, y busca, en contraste con la realidad, triunfos fáciles. De hecho, la facilidad en el logro de estos triunfos no parece ser el objeto del juego; cuanto más difícil, más estimulante es el triunfo y en muchos juegos se incrementan intencionalmente las dificultades para acentuar su exaltación. La ventaja buscada de este modo es diferente de las ventajas reales e incluso opuesta a estas últimas. El juego sustituye el triunfo en estado puro, el efecto inmediato del mérito o de la suerte —de un cierto mérito o suerte—, que no dura más que el juego mismo, por las consecuencias duraderas y globales de las ventajas reales, que ratifican superioridades efectivas, aunque a veces sin base suficientemente convincente. Superioridades habituales, como por ejemplo las de la suerte o de la autoridad, se ponen temporalmente en duda en el juego que también desempeña su papel liberador con respecto a ellas.

Pero, para ser completo, el triunfo debe experimentarse y darse a conocer. De ahí que, en muchos casos, se le añadan pequeñas distinciones, a menudo puramente demostrativas y simbólicas que pueden consistir, también, en un beneficio eventual que puede estimular el gusto por el juego, debido a su carácter dudoso, excepcional o inesperado. Por otra parte, los triunfos pueden apagar el juego, si se persigue el beneficio como un fin y ocupa un lugar entre los intereses de la vida práctica.

En todos los tiempos se ha combinado el azar con el juego, con el fin de evitar que sus resultados o sus manifestaciones, por tener una probabilidad demasiado grande o por ser demasiado previsibles, se integren en las cosas que están en el orden de la vida cotidiana. Las reglas del juego a menudo constituyen una organización del azar y compensan así, lo que el simple ejercicio de las aptitudes podría tener de monótono y aburrido. El azar es el antídoto de la rutina cotidiana y contribuye a liberar al juego de ella. Así, el azar mezcla los placeres funcionales con un cierto sabor de aventura. Pero si se exagera su participación, o si se deja solo al azar, el juego quedará suprimido una vez más y el jugador conocerá únicamente la angustia de la espera. Jugar con sus emociones, sin otra actividad física o intelectual, puede constituir un juego, pero de un tipo especial y que se asemeja más a las toxicomanías que a las satisfacciones funcionales

La ficción forma parte del juego por naturaleza puesto que se opone a la cruda realidad. Janet ha demostrado que el niño no se engaña con los simulacros que utiliza. Si hace comiditas con trocitos de papel, sabe muy bien que aunque los considere alimentos siguen siendo trocitos de papel. Se divierte con su libre fantasía a costa de las cosas y de la credibilidad cómplice que puede encontrar en el adulto. De este modo, fingiendo, cree, también él, en su fantasía; superpone a aquellas ya existentes, una nueva ficción que le divierte. Pero ésta no es sino una fase negativa de la que se cansa rápidamente, pues en seguida necesita más verosimilitud o por lo menos más astucia en la representación. Se obliga a lograr una mayor conformidad entre el objeto y el equivalente que trata de darle. Sus logros le alegran como una victoria de sus aptitudes simbólicas. Se dice que el niño no deja de alternar entre la ficción y la observación. En realidad, si no las confunde, como a veces parece, tampoco las disocia. Unas veces absorbido por una y otras veces por la otra, nunca se desprende por completo de la ficción en presencia de la observación. No deja de mezclar una con otra. Sus observaciones no dejan de estar influenciadas por sus ficciones, pero éstas están saturadas de sus observaciones.

El niño repite en sus juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita. Para los más pequeños, la imitación es la regla del juego, la única que les es accesible ya que no pueden superar el modelo concreto y vivo para llegar a la abstracción. Su comprensión, al comienzo, no es más que una asimilación de los demás a sí mismo y de sí mismo a los demás, en la que precisamente la imitación desempeña un importante papel. Como instrumento de esta fusión, la imitación presenta una ambivalencia que explica algunos contrastes en los que el juego encuentra su propio estímulo. La imitación en el niño no es indiscriminada; por el contrario, es selectiva en alto grado. Se refiere a las personas que tienen mayor prestigio para él, que están más cerca de sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que, habitualmente, sus afectos no están ausentes. Pero, al mismo tiempo, el propio niño se convierte en esos personajes. Completamente absorbido por lo que está haciendo, el niño se imagina, quiere estar en el lugar que ocupan los otros. El sentimiento más o menos latente de su usurpación le inspirará, muy pronto, sentimientos de hostilidad contra la persona modelo que no puede eliminar y de la que continúa sin-

tiendo, a menudo y en todo instante, una inevitable y desconcertante superioridad, y a la que, a continuación, odia a causa de la resistencia a sus necesidades de acaparamiento y por preferirse, el niño, a sí mismo.

Freud es el primero que ha indicado con claridad esta ambivalencia pero invirtiendo los términos: el niño parte de los celos hacia su padre, y el remordimiento lo lleva a sublimar la figura de éste en la forma del superyó. Sin embargo, el padre no es el único objetivo del niño, ni los celos sexuales constituyen el único motivo que dirige su sensibilidad. El niño tiene una necesidad, tan primitiva como persistente, de extender su actividad a todo lo que le rodea, absorbiéndolo y dejándose absorber a su vez, pero, seguidamente, se recupera, pues ha de ser él el conquistador y no el conquistado.

Esta doble fase pone de manifiesto una alternativa observada en los juegos infantiles cuyos vestigios subsisten en el adulto; entre los juegos considerados como prohibidos y los permitidos, la prohibición que parece pesar sobre los primeros arrastra casi automáticamente, en los otros, la necesidad de recabar autorización para realizarlos.

El sentimiento de rivalidad que puede experimentar el niño hacia las personas que imita explica las tendencias opuestas a los adultos, de las que a menudo hace gala en sus juegos. Llega a perseguirlos a escondidas, como si éstos pudieran denunciar las sustituciones de personas de las que son objeto en la imaginación. Sin duda, su carácter más o menos clandestino, frecuentemente, no es más que un medio de defensa contra la censura o la condescendencia de los adultos que limitarían su libre fantasía o el crédito que el niño quiere poder otorgarles. Su propio mundo debe estar protegido contra curiosidades e intervenciones intempestivas. Pero con el secreto de los juegos a menudo se mezcla, también, la agresividad.

La forma que toma la agresividad puede recordar los más antiguos conflictos que han enfrentado al niño con el adulto. Hechos juiciosamente anotados por Suzanne Isaacs muestran, en efecto, la conexión frecuente que se observa en el comportamiento del niño entre lo escatológico y la insubordinación. En el momento en que satisface sus necesidades, a veces manifiesta un deseo cruel de oposición y, a la inversa, su oposición toma del vocabulario o incluso de las realidades escatológicas sus medios expresivos. Demasiadas locuciones corrientes, demasiadas imágenes o leyendas, surgidas de un folklore común a todos los pueblos, corroboran esta unión, por lo que no es necesa-

rio insistir en este asunto. Su fuente se remonta, sin duda, a la época en que la sensibilidad de los esfínteres, siendo todavía una de las preocupaciones que dominaban vivamente al niño, era —al mismo tiempo— el terreno en que se enfrentaban, por primera vez, sus necesidades y las exigencias del entorno, a menudo, acompañadas de sanciones, ya que la disciplina de sus micciones y de sus defecaciones constituye el primer esfuerzo que debe ejercer el niño contra sí mismo, bajo la presión de los demás. No tiene nada de sorprendente si los deseos posteriores de rebelión evocan esta asociación inicial, bajo una forma más o menos simbólica, o si el carácter de oposición que acompaña a ciertos juegos tiende a utilizarla.

Sin embargo, un sentimiento de culpabilidad se combina habitualmente con la agresividad. Su fuente común es el deseo que el niño alimenta de sustituir a los adultos. Las impresiones de las que se nutre le son especiales. Niños que juegan «a papás y a mamás» o «a marido y mujer», evidentemente buscan reproducir las acciones y los gestos de sus padres, pero su curiosidad los empuja a querer experimentar los motivos íntimos de lo que imitan y, a falta de conocerlos, tratan de investigar en su experiencia personal. Todavía no hace mucho tiempo que el objeto preferido de sus exploraciones era su propio cuerpo, luego el de los otros, según la transferencia de lo subjetivo a lo objetivo y esa búsqueda de reciprocidad que constituyen una marcha constante en la evolución psíquica del niño. De este modo, se procuran una anticipación de la sensualidad. Tampoco es extraño que esas curiosidades auto y heterosomáticas den lugar a prácticas sádico-masoquistas que ocultan cuidadosamente con el presentimiento de que serán censuradas. Por ello se profundiza la oposición entre el niño y el adulto y se confirma la intuición de que hay juegos prohibidos.

Contrariamente, un cierto exhibicionismo caracteriza a los juegos permitidos. El niño quiere ser visto cuando los practica y no deja de solicitar la atención de sus padres o de sus mayores. Más tarde, no se entregará a ellos sin anunciarlo con grandes manifestaciones verbales o gesticulando. En resumen, cada vez que le sea posible se distinguirá con una vestimenta y utilizando insignias o cualquier otro distintivo de jugador.

En cuanto a los adultos, por mucho que se consideren liberados de su tiempo y de su persona, hay muy pocos que no se hayan sorprendido alguna vez haciendo un gesto furtivo para disimular que estaban jugando. En algunos, el juego puede dejar remordimientos, pero en

su mayor parte, sin duda, el sentimiento de lo permitido termina por imponerse al de la prohibición y contribuye considerablemente al placer de jugar. Tomarse la libertad de jugar en el momento oportuno, ¿no es creerse digno de un descanso que elimina por un tiempo las limitaciones, obligaciones, necesidades y disciplinas habituales de la existencia?

6. LAS DISCIPLINAS MENTALES

Entre los 6 y 7 años de edad es posible sustraer al niño de sus ocupaciones espontáneas para que se interese por otras actividades. Hace poco tiempo —y como sucede todavía en algunos países coloniales— el trabajo productivo, e incluso el de la fábrica, podía empezar para el niño a aquella edad. En nuestra sociedad actual se le aplican las asignaturas de la escuela, que suponen, inevitablemente, la correspondiente capacidad de autodisciplina.

La actividad más elemental, en efecto, no conoce más disciplina que la de las necesidades exteriores, y está bajo el control exclusivo de las circunstancias actuales. En caso de que una reacción se aparte de las exigencias de la situación, la conducta se irá modificando hasta lograr un ajuste satisfactorio. No hay automatismo o reflejo —por determinados que éstos parezcan— que no hayan sido condicionados por excitantes apropiados y que no puedan modificarse en la misma medida. La distinción entre las respuestas del organismo y sus condiciones externas es arbitraria. Mientras más se complique su estructura, más pueden variar según las circunstancias. Al mismo tiempo que se acentúa su diferencia, se amplía y afina el campo de la excitación. La excitación elemental deja sitio a un conjunto que hace su significación más precisa. Los índices complementarios y discriminatorios de la significación pueden ser impresiones actuales y, también, vestigios de impresiones y conductas pasadas. La significación misma puede referirse al instante presente o a una eventualidad más o menos diferida que implica la previsión. Así, los objetivos podrán separarse de la situación presente. Por otra parte, están lejos de extraer sus causas del medio físico exclusivamente. Pueden encontrarse en conflicto con la situación material del momento si su inspiración es social o ideológica.

De este modo, las disciplinas de la acción sufren una especie de interiorización y su aparato funcional adquiere tal complejidad que su actividad —o mejor dicho, sus actividades variadas— parecen manifestarse, en muchos casos, independientemente de las circunstancias y hasta por sí mismas. Hemos visto que el juego responde ya al ejercicio de las funciones por las funciones mismas. En cuanto a la independencia con relación a las circunstancias, no es sino la sustitución de las necesidades actuales por otras necesidades fundadas en anticipaciones o convenciones. En efecto, en el niño, las funciones que están en vías de aparición se manifiestan, en un principio, sin otro objeto que ellas mismas. Pero llega el momento en que dichas funciones pueden subordinarse a causas que les son heterogéneas, y es entonces cuando se anuncia la edad del trabajo y surge algo nuevo en el comportamiento.

La época de los ejercicios funcionales puros se caracteriza por la inercia. El niño está totalmente acaparado por sus ocupaciones del momento y no tiene sobre ellas ningún poder de cambio ni de fijación. De ello resultan dos efectos contrarios, pero que pueden ser simultáneos: la perseveración y la inestabilidad. La actividad que se ha apoderado del niño continúa cerrada sobre sí misma, repitiéndose o agotándose en sus propios detalles, pero extendiéndose a otros campos sólo a través de una digresión fortuita o rutinaria. Si la actividad se transforma, este cambio sucede por sustitución, ya sea porque, agotado el interés a causa de su monotonía, deja el campo libre a la primera que venga, ya sea porque una vinculación accidental haga que se aliene totalmente en otra o, finalmente, porque ceda de repente a la atracción de una circunstancia imprevista, de un estímulo sorprendente o atrayente. De ahí el aspecto contradictorio del niño, ora absorbido por lo que hace, hasta el punto de parecer extraño e insensible a lo que le rodea, ora cautivado por cualquier incidente y sin ningún recuerdo aparente del instante anterior. Sin embargo, bajo una cascada de diversiones puede persistir y manifestarse un mismo tema, ya sea mediante repeticiones intermitentes, o mezclándose con los que le siguen y saturándolos de manera más o menos coherente.

Según las observaciones de Ch. Bühler, entre los 3 o 4 años de edad, el número de distracciones en el transcurso de un mismo juego es de 12.4 de promedio; entre los 5 y 6 años no es más que de 6.4. ¿No será que la capacidad de poder volver a la ocupación inicial es más grande en los más pequeños? Por el contrario, la duración del

juego aumenta en los mayores, al mismo tiempo que decrece el número de distracciones. El objeto de esto es la capacidad para resistir a esas distracciones. La persistencia del tema a través de numerosas distracciones no es algo que se deba olvidar. Tal persistencia, en oposición a una potencia activa, denota una potencia de inercia cuyos efectos no obstaculiza la inestabilidad concomitante, sino todo lo contrario.

El sentido de esta evolución se pone en evidencia a través de otra que, en parte, está relacionada con ella. Al mismo tiempo que aumenta la duración de los juegos, Ch. Bühler señala que los motivos de interés o de regocijo ante los que reacciona el niño tienen cada vez menos necesidad de pertenecer a las circunstancias actuales. Y este progreso presenta grados. Leontiev afirma que si el niño de 8 a 9 años es capaz de perseguir objetivos más o menos lejanos, es a condición de ser apoyado por estímulos sensoriales que jalonan sus esfuerzos con símbolos concretos y que poco a poco, entre los 10 y 13 años, dejan de ser indispensables. Simultáneamente se desarrolla la aptitud de la reflexión abstracta. De este modo, van unidas, tanto la disminución concomitante de la perseveración y de la inestabilidad, como la aptitud de continuar por más tiempo con la misma actividad; tanto la menor dependencia en relación con lo actual y concreto, como el empleo de símbolos que abren las puertas a un pensamiento de mayor capacidad para la abstracción.

Varias son las causas de la inestabilidad mental propia del niño. Al principio, dispone sólo de un inconsistente, débil e impreciso poder de acomodación. Si se trata de actos motores, el arranque estimulante que los impulsa y acompaña en su desarrollo permanece a menudo difuso, discontinuo e inseguro ante un obstáculo o esfuerzo sostenido. La acomodación perceptiva se debilita con rapidez, sigue deficientemente al objeto en sus variaciones y va aferrándose a uno y otro. Las actitudes que son el soporte visible de las intenciones y de las disposiciones que se hacen inminentes no se mantienen y pueden transformarse instantáneamente. Pueden contribuir a esas sustracciones las fases de relajamiento que responden a determinados ritmos funcionales cuyas repercusiones en el comportamiento son mucho más sensibles en el niño que en el adulto. ¿De qué manera estas intermitencias e interrupciones afectarían al curso de las representaciones y de la conducta?

Intervienen aún otros factores que desplazan constantemente el interés del niño, tales como la incontinencia de sus reacciones cuando surge un estímulo apropiado. No hay continuidad en la orientación psíquica, ni siquiera en la ejecución del acto más simple en el momento en que toda excitación sensorial suscita el correspondiente reflejo, o cuando todo incidente produce un sobresalto de curiosidad, o en tanto que todo cambio genera un sentimiento nuevo. A distintos niveles esto es lo que ocurre en el niño pequeño. Con esos períodos de *hiperprosexia,* indudablemente, alternan períodos impenetrables que, por el contrario, parecen ausentes e inaccesibles. Pero este hecho no hace más que señalar claramente la falta de unidad en las influencias que todavía se reparten su conducción. En lugar de estar coordinadas entre sí o, si es necesario, interrumpidas o reprimidas, dichas influencias se obstaculizan. A menudo, la actividad exteroceptiva es sustituida totalmente por una especie de reflexión interoceptiva, así como en otros momentos la inmovilidad que exige un esfuerzo concentrado de observación es sustituida por un gesto ocasional.

Si cada impresión que se produce en la periferia de la retina provocara el reflejo de los globos oculares que debe llevarla a la fóvea, la visión parecería como enloquecida entre perpetuas vacilaciones. En todas las etapas y en todos los campos de la actividad nerviosa las instancias superiores controlan las reacciones correspondientes y, en su caso, las utilizan o inhiben. Pero este edificio de disciplinas no puede construirse más que gradualmente en el niño ya que a la vez exige el perfeccionamiento de las estructuras anatómicas y el aprendizaje de los efectos que pueden obtenerse de todo ello. De ahí, la lenta desaparición de la inestabilidad y de la acción incoherente en el niño.

Pero en relación con las incitaciones exteriores que suscitan y mantienen las relaciones concretas con el ambiente, los movimientos y los actos que resultan de aquéllas tienen también su regulación propia. Estos últimos se desarrollan y encadenan siguiendo ritmos más o menos aparentes, cuyo grado más elemental parece ser el simple retorno de elementos semejantes. Algunas lesiones del sistema nervioso que dan la impresión de destruir las conexiones de los centros situados en las regiones subcorticales del cerebro, producen el efecto de arrastrar la incontenible repetición del mismo gesto, de la misma palabra y de la misma sílaba, hasta su agotamiento gradual, como si no pudieran ser interrumpidos sin la intervención activa de las funciones que actúan como freno. Esto es lo que se ha llamado

palicinesia y *palilalia*. La iteración, la prolongación y la perseveración tienen, pues, algo de automático. Aun teniendo efectos contrarios a la inestabilidad causada por estímulos externos, su reducción supone también poderes inhibidores. Lo mismo ocurre en actos en los que la simple repetición deja sitio a la rutina y que, una vez ya empezados, tienen que acabarse, aun cuando son visiblemente contrarios al deseo del individuo y llegan incluso a causarle una especie de exasperación. Este hecho se observa en el niño pequeño; y, resulta fácil verificarlo en el perro, haciéndole reproducir, inevitablemente, el mismo acto, con la ayuda de la misma señal, hasta provocar su furor. Esto mismo se observa, también, en los diversos niveles de la actividad psíquica y puede ser de utilidad para medir la capacidad de control sobre los automatismos y el dominio de sí mismo. He aquí otra adquisición que se logra tan sólo con la edad; sus resultados son susceptibles de variar considerablemente según los individuos.

La inhibición actúa también para suprimir lo que puede haber de inútil en un acto, o para seleccionar los gestos que se ajustan a su finalidad. Todo movimiento es, en un principio, global y está muy generalizado. Su localización y especialización graduales, sin duda, tienen como condición fundamental la maduración gradual de los centros nerviosos. Pero también es necesario el aprendizaje. Aun siendo banal y espontáneo para los actos corrientes, el aprendizaje puede exigir ensayos regulares y penosas obligaciones para los movimientos técnicos. La discriminación también puede actuar en el plano mental. Se sabe que Pavlov explica la diferenciación de los reflejos condicionados mediante zonas de excitación y de inhibición que se delimitan recíprocamente en la corteza cerebral. Cuanto más específico sea el excitante, más se extenderá la zona de inhibición en detrimento de la zona excitada. La dificultad de crear el reflejo aumenta con la selectividad del excitante, es decir, con el encogimiento de su base. Entre un simple sonido de campana y un timbre, o una intensidad determinada del sonido, hay un margen que el animal recorre con dificultad creciente. La reducción progresiva de las *difluencias* que se observan en las manifestaciones intelectuales del niño se debe a un proceso análogo de discriminación, basado en la inhibición de lo que no pertenece específicamente al tema actual del pensamiento. Durante mucho tiempo, el niño no sabe aislar de las circunstancias superfluas el único rasgo importante para la situación presente. Por un largo período parece que el niño actúa como un conjunto de cortocircuitos

entre la veta que ocupa su atención y una imagen o idea próximas, proximidad cuya justificación, por otra parte, puede escapar a la mentalidad del adulto.

Así, la influencia no se produce sólo entre un tema anterior y el que le sigue, sino también entre todo lo que pueda pertenecer a una operación mental de activación simultánea. Debe establecerse una delimitación, más o menos rigurosa, más o menos segura y estable, entre lo que conviene y lo que no conviene. Dicha delimitación sería imposible sin el empleo de ciertas señales fijas. Pues, para oponer la intención actual al acto mental que tiende a prolongarse inútilmente; para distinguir la fracción oportuna en todo aquello que tiende a actualizarse; para confrontar las impresiones presentes con los objetos que ya no lo son y para reemplazar, en su caso, unas por otras, se requieren apoyos o sustitutos; dicho de otra manera, se necesitan instrumentos simbólicos, ya sean imágenes, signos o palabras. Sin duda alguna, no son estos instrumentos los que definen el pensamiento, pero son los únicos medios a través de los cuales éste puede definirse y protegerse de las adulteraciones y confusiones. Ésa es la razón por la que se produce una concomitancia entre los progresos de la representación simbólica y su resistencia a la perseveración o a la inestabilidad, su mínima dependencia frente a lo actual y concreto, su máximo rigor o continuidad de orientación.

El lenguaje común y el de la psicología superponen habitualmente «la atención» a las disciplinas que regulan la acción según sus formas y niveles, como si se tratara de un poder capaz de darles la eficacia deseada. La palabra, «¡atención!» se utiliza comúnmente en los avisos, en las exhortaciones o en las órdenes con el fin de movilizar al máximo las energías, de prevenir un posible desfallecimiento o de corregir un error efectivo. ¿Es sorprendente que la teoría haya intentado darle un contenido definible? Muy a menudo la definición ha sido estrictamente tautológica o antropomórfica. Esto sucede cuando la tentativa de expresar lo que la atención puede añadir a los efectos de la actividad mental tiene como resultado el adoptar la noción de «atentividad», y el rechazar una tras otra, como insuficientemente adecuadas, las nociones de mayor intensidad, de mayor claridad y de mayor consistencia. O bien cuando se identifica la atención con un poder capaz de intervenir cada vez que sea necesario y del modo necesario.

Lo que puede parecer más directamente implicado en la atención, por lo menos en la atención «voluntaria», es el esfuerzo. Pero también el esfuerzo debe ser definido. Se conoce el papel que desempeña en una filosofía como la de Maine de Biran. El esfuerzo expresa la oposición del Yo a las realidades exteriores y extrañas; es su realización y su toma de conciencia efectivas. Puede tener sólo un origen central. Si llega a movilizar energías fisiológicas, no depende de ellas, pero, podríamos decir que las precede en su aparición. Su fuente se confunde con lo más íntimo que hay en el ser psíquico.

Sin embargo, la experiencia desmiente esta hipótesis. El esfuerzo puede ser observado en un simple músculo desligado de sus conexiones nerviosas: la contracción que le provoca una descarga eléctrica es tanto más violenta cuanta más resistencia encuentra. En otros casos, la médula es la única región del sistema nervioso que interviene: por ejemplo, el tiempo de latencia del músculo no es mayor que el de un reflejo medular cuando aumenta bruscamente la resistencia encontrada en el momento de levantar un peso (Piéron). Un acto que exige la intervención de centros nerviosos situados en un nivel más alto, evidentemente no superará el obstáculo si no es con la participación de dichos centros. Así, el esfuerzo se irá elevando gradualmente hasta alcanzar los niveles de la actividad intelectual. Si el esfuerzo nunca se despoja de toda manifestación somática se debe a que en realidad no hay acción, ni siquiera abstracta, que sea ajena a las reacciones corporales. La inmovilidad que puede acompañar a la meditación mental es el resultado de una inhibición, a menudo intensa, sobre los centros de los que podrían surgir diversificaciones motrices, sensoriales e ideativas y que constituyen la base de una resistencia tanto más formidable cuanto más ardua se vuelve la reflexión. Pero la inhibición está lejos de suprimir toda manifestación física. La meditación está acompañada de modificaciones circulatorias, respiratorias y, también, de tensiones musculares que se traducen en cambios de mímica y de actitudes a través de gestos cuya sucesión no hace más que reflejar —sin duda— el curso de los pensamientos, pero soporta, en cierta manera, su ritmo, sus cambios de dirección, sus momentos de concentración, sus instantes de pausa y sus ímpetus.

Lejos de ser centrífugo, el esfuerzo debe su intensidad a las dificultades impuestas a la función por el objeto o la tarea que se realiza. Por otra parte, sería inútil oponer a la teoría central otra teoría periférica. Las manifestaciones y las condiciones del esfuerzo pueden pa-

recer más periféricas o más centrales de acuerdo con la naturaleza de la tarea. Pero el objeto puede exigir el incremento del desgaste de la función para que ésta siga siendo eficaz, incremento que representa un equilibrio, una relación entre esos dos términos, sin preponderancia o prioridad de uno sobre otro.

De acuerdo con la fórmula de J. B. Morgan, «el esfuerzo consiste en una respuesta inmediata al estímulo de una situación difícil». La dificultad puede ser o no superada. El esfuerzo ofrece, pues, un riesgo que tendría su influencia en el desarrollo funcional del niño. Al estimular la función, el esfuerzo ayuda al crecimiento de ésta, pero al colocarla ante una situación de fracaso, comporta rápidamente la desconfianza en sí mismo, que puede traducirse por un desinterés o por un sentimiento de inferioridad. En cuanto a los que preconizan el esfuerzo por sí mismo, parecen ser víctimas de un complejo que recuerda bastante —por su proyección sobre otras personas— al que los psicoanalistas denominan complejo de castración, en el que la obsesión por la impotencia personal lleva habitualmente a desear en los demás esta misma impotencia. De este modo, puede transmitirse en ciertas familias de padres a hijos (Louba). Tampoco esto deja de ser peligroso en la escuela.

La capacidad de esfuerzo en el niño se desarrolla a partir de los actos que implican a los centros situados en el nivel más inferior; la capacidad es mucho más tardía y permanece precaria durante mucho tiempo cuando dichos centros requieren funciones más elevadas, en particular las que, necesariamente, se apoyan en aquellas actitudes cuya consistencia no se afirma sino lentamente, y en aquellas otras en las que predomina la inhibición. Las manifestaciones del esfuerzo, en un principio, son esporádicas y caprichosas. En las primeras manifestaciones de una función, como es habitual, su determinismo no parece ser riguroso y constante; en efecto, sus excitantes normales no pueden provocar este determinismo en ciertos momentos, sin duda porque el sistema de sus condiciones suficientes depende todavía, en cierto modo, de las circunstancias. Dicho determinismo puede también aislarse aparentemente en el conjunto del comportamiento. Algunos de sus desencadenamientos localizados, momentáneamente irreductibles y de apariencia ilógica, recuerdan las reacciones obstinadas y cerradas que se observan en la demencia precoz o *esquizofrenia*. El dinamismo indispensable de las relaciones funcionales que la enfermedad compromete o anula se encuentra todavía en estado intermi-

tente en el niño. La atención tiene también el poder de distribuir la actividad psíquica en relación con sus objetivos y el tiempo.

Con referencia al contenido mental, la atención podría producir dos efectos contrarios: a) referir este contenido a un solo y único objeto que se mantiene, mientras dura la atención, en el campo de las operaciones en curso y que excluye a cualquier otro objeto; b) abrir este campo a objetos o incitaciones múltiples y aun eventuales. En el primer caso, se trata de lo que Ribot llamaba *monoideísmo,* y que hoy en día se define como focalización de la conciencia; en el segundo caso, se trata de atenciones conocidas como distribuidas, dispersas, alternantes, expectantes, etc. Estos distintos modos de actividad psíquica responden o bien a aptitudes o conjuntos de aptitudes, diversamente repartidos según los individuos, o bien a un entrenamiento funcional divergente. Cuando se trata del mismo individuo dichos modos de actividad psíquica responden a actitudes mentales opuestas. Sin embargo, la contradicción no se da entre dos formas brutas de actividad que no tengan nada en común, sino entre exigencias, entre estructuras de acción orientadas de modo diferente.

Como se ha hecho notar desde hace mucho tiempo, no hay ni puede haber monoideísmo cuando trabaja la mente. Por muy restringido que pueda parecer objetivamente su campo de operaciones, las ideas y los puntos de vista se renuevan necesariamente mientras dura su actividad. Esta renovación no puede hacer otra cosa que exigir la evocación de elementos o ideas ajenos al primer contenido de la conciencia o, mejor, a las primeras constelaciones que combinan con los datos del problema todo aquello que podía contribuir a su solución.

Las constelaciones evolucionan por modificación recíproca de esos datos iniciales y del material que, proviniendo de diversas fuentes, responde a su llamada. Pero, permanecen cerradas si reúnen y asimilan observaciones, reminiscencias y reflexiones, y en este sentido no dejan que intervengan motivos, tanto si su origen es sensorial como ideativo. Éstos, o bien no parecen subordinarse a la acción cuyos efectos cambiantes son esas constelaciones, o bien pueden suplantarla.

En las formas de actividad con objetos o temas múltiples, se podría creer que dichos objetos o temas no hacen otra cosa que yuxtaponerse o alternarse unos con otros. En realidad su mutua independencia no es más que aparente. Pero, si hay constelación, se trata de una constelación abierta. En el caso de «la atención distribuida» del

maquinista de una locomotora, su campo parece dilatarse ilimitadamente y, a pesar de la automatización que tiende a unificar las maniobras habituales de la conducta, aparece un número excesivo de impresiones imprevistas y, a menudo, simultáneas, que tienen su significación propia o incluso que no tienen significación útil para poder fusionarse. Por el contrario, lo importante es que estén bien diferenciadas entre sí; así pues, el esfuerzo es de discriminación y de selección. Sin embargo, su significación —por muy diferente que sea para cada una de ellas— procede de la misma fuente, que es la preocupación de conducir la locomotora evitando accidentes y sus indicaciones desembocan en un conjunto compacto de automatismos poco numerosos. La acción agrupa siempre, en constelaciones apropiadas, las circunstancias que le son útiles, pero la naturaleza de la tarea exige que —en lugar de constituirse como en un circuito cerrado, mediante la evocación exclusiva de elementos bien seleccionados— las constelaciones sean el efecto de una receptividad que tienda hacia todo lo imprevisto.

En el caso de la «atención dispersa», propia del portero de hotel, las tareas pueden ser tan variadas como las impresiones recogidas y la actividad se irá esparciendo en trabajos completamente distintos. Sin embargo, dichas tareas no deben interrumpir ni un instante la capacidad de vigilar todo lo que puede suceder. Y de ahí reciben esas ocupaciones incoherentes su unidad. Cada una de ellas está limitada y controlada en su desarrollo por la obligación que las gobierna y que consiste en responder a todo el mundo y en estar atento a todo. También aquí nos encontramos con constelaciones abiertas, pero con una mezcla o alternancia de réplicas que eventualidades de toda clase pueden exigir simultáneamente. ¿Es necesario señalar el lento y, a veces, penoso aprendizaje que el niño debe efectuar de esas disciplinas? Si está totalmente absorbido en su ocupación momentánea y, por consiguiente, como insensibilizado para todo lo que no sea esa ocupación, no se trata, sin embargo, de una focalización activa. Puesto que también un incidente cualquiera o su brusco desinterés puede desviar totalmente la atención del niño. En su concentración falta una zona marginal que sirva, a la vez, de protección o alerta y de vinculación latente con otras actividades que, de opuestas, podrían transformarse, eventualmente, en concurrentes. Al niño nada le permite situar la actividad actual entre las otras ni, como consecuencia, hacer sustituciones voluntarias entre dichas actividades. Las exigencias de la es-

cuela, a veces tan mal toleradas, muestran los difíciles progresos de la focalización en el niño. Con cuánta dificultad llega a ser capaz de sustraerse a lo que está haciendo para dedicarse a otra tarea y para consagrarse a ella exclusivamente, sin mezclarla con elementos extraños. El niño, gradualmente, va dejando de ser refractario a las tareas impuestas.

Sin embargo, aunque su aspecto dé la impresión de que es capaz de captar los mínimos detalles que se producen a su alrededor, no debemos dejarnos engañar por ello. Se trata en este caso de una dispersión auténtica, sin una vigilancia propiamente dicha. Sólo la ocasión decide sus reacciones; entre ellas no hay orientación ni actitud comunes y todas ellas constituyen la negación de una conducta, por muy poco definida que sea. Las condiciones actuales del trabajo escolar sólo rara vez proporcionan los medios para ejercer esta receptividad indefinidamente abierta y para verificar en qué medida puede ser dirigida. Los juegos suplen esta deficiencia, pero señalan durante cuánto tiempo la asimilación de lo imprevisto permanece limitada por una actividad que no abandona su objetivo. Lo imprevisto asimilable, en un principio, no es más que lo conocido, lo esperado, entremezclado solamente con ficciones: tal es el caso de aquellos juegos en los que los niños pequeños, haciendo ver que evitan un golpe, intentan adivinar entre las amenazas del adulto, que responde a sus provocaciones, cuáles son las simuladas y cuáles las verdaderas. La excitación que les causan esas tentativas para prever la conducta del adulto puede medirse por sus carcajadas. Un poco más tarde, los niños juegan al escondite: a una señal convenida deben vigilar todos los escondrijos, tanto si son evidentes como si no, de los que —imprevistamente— pueden salir sus compañeros. La significación funcional de este juego surge de los errores cometidos por los más pequeños o por los que juegan por primera vez, que se lanzan sucesivamente en persecución de cualquiera que salga, en lugar de vigilar la meta; es decir, todavía no saben subordinar cada impulso particular de defensa al objetivo esencial del juego y a la visión de sus posibles peripecias.

Sin duda, es, en parte, ficticio hacer distinciones entre la distribución de la actividad psíquica establecida en cuanto a sus objetivos y en el tiempo. La resistencia a las distracciones o diversiones even-

tuales, mientras dura una tarea, no sería posible sin una capacidad de relación, más o menos desarrollada según las especies o los individuos, entre los momentos sucesivos de una misma acción. Sea cual sea el sustrato, o mejor dicho, los sustratos elementales —por ejemplo, ritmos de raíces fisiológicas y de ramificaciones afectivas o mnésicas, consignas dinámicas basadas en actitudes efectivas o condicionales— esta relación es una anticipación de lo que será en el futuro, más o menos como el compás de una composición musical.

Por otra parte, la orientación expectante de las constelaciones abiertas, dirigidas hacia lo que es posible y hacia lo que vendrá, prevé el futuro. Pero es un futuro que no está incluido en el desarrollo de un automatismo o en la aspiración de un deseo, sino que, por el contrario, impone a ambos una suspensión, una espera, una incertidumbre, oponiendo al tiempo íntimo las eventualidades imprevistas del tiempo externo.

Sin embargo, el tiempo no es todavía el regulador de su distribución aunque en los actos de concentración y vigilancia esté implicado bajo esas dos formas esenciales de duración vivida y de inminencia extraña. Por otra parte, hay casos en los que el tiempo impone su disciplina, por ejemplo, en la actividad diferida y en la actividad condicional: en el primer caso, hay un aplazamiento de la reacción misma y, en el segundo, de la satisfacción o realización, que son los objetivos propios de la acción.

La acción diferida supone varios grados y para cada uno de ellos utiliza medios que no son necesariamente idénticos. Este tipo de acción ha sido estudiado comparativamente en el animal y en el niño. Para su estudio en los animales, W. S. Hunter ha empleado —con ratas, ratones y fox-terriers— la necesidad de libertad y de evitar impresiones desagradables: el animal es retenido en un espacio cerrado que tiene tres salidas, de las que sólo una le permite abandonarlo, en tanto que las otras le propinan una descarga eléctrica. La primera está señalada con una lámpara que se enciende un instante, después de lo cual el animal se ve impedido de reaccionar durante una pausa que se mide. En este experimento, A. C. Walton ha utilizado perros y se ha valido del hambre. El animal tiene que escoger entre dos, tres y hasta cuatro compartimentos. Una lámpara encendida indicará que ha elegido el compartimento que contiene los alimentos. Los resultados obtenidos presentan siempre una cierta irregularidad, que será menor cuanto más hambriento esté el

animal. Cuanto menos lo esté, en cambio, más irregulares serán aquellos resultados porque el animal se desanimará más rápidamente.

W. S. Hunter hizo el siguiente experimento con una niña de 13 a 16 meses, que todavía no hablaba pero que había adquirido ciertas expresiones verbales: le puso un objeto en la mano, luego se lo quitó, y lo depositó en una de las tres cajas con tapa que estaban colocadas delante de ella; a continuación cubrió los ojos de la niña durante unos instantes e hizo que buscara el objeto anotando el número de veces que la niña fue directamente a la caja en la que se encontraba dicho objeto. Con niños de dos años y medio y con otros de 6 y 8 años realizó otra prueba: les dio la consigna de presionar un botón próximo a una lámpara que se había encendido por un instante. La primera vez el niño comenzó antes de que la lámpara se apagara, luego se aumentaron los intervalos. Estos experimentos han puesto en evidencia considerables diferencias entre las diversas especies animales y entre el niño y el animal. Para la rata el intervalo máximo es de 10 segundos, de 25 para el ratón, de 5 minutos para el perro y de 25 para el niño. En la prueba en que el niño de 13 a 16 meses debe elegir la caja que contiene una golosina, el número de errores es, más o menos, igual al de los aciertos después de un intervalo de 13 a 17 segundos y ocurre lo mismo un mes más tarde con un intervalo de 25 segundos. El mayor porcentaje de elecciones correctas, en la primera serie, es de 88 después de 3 a 7 segundos y, en la segunda serie, de 82 después de 8 a 12 segundos. En el niño, la edad comporta un progreso muy rápido.

Sin embargo, no es difícil comprobar que la equivalencia de esas pruebas no debe ser más que aproximada. Se activan las tendencias, negativas o positivas, tanto en el caso de los animales como en el del niño que todavía no habla, y el resultado debe ser una elección. Para los niños de dos años y medio a ocho la prueba consiste en una simple consigna y apenas tiens interés intrínseco. Incluso para reacciones realmente análogas, el mecanismo no parece ser uniforme. W. S. Hunter tomaba en consideración la actitud del animal y su orientación en el momento de la salida. La persistencia de la actitud durante todo el intervalo podría explicar la reacción diferida. Pero, en sus experimentos con perros, A. C. Walton se ha dedicado a modificar la actitud del animal durante el intervalo mediante llamadas, silbidos y la presentación de un pedazo de carne, sin que la proporción de elecciones correctas se modificara. Sin em-

bargo, según Hunter, la actitud conservada por el ratón es la determinante. Por el contrario, hay que admitir la intervención de un factor interno en la rata, el perro y el niño. Este factor no visible y de orden kinestésico, por lo menos en el niño, es asimilable a una primera forma de lenguaje, a un lenguaje no verbal. Pese a que esta denominación de «lenguaje» no parezca ser la más conveniente cuando el hecho primitivo no es un intercambio sino una impresión íntima, no es menos cierto que un movimiento ejecutado deja que sobreviva algo de él, que le permita ser repetido o sólo imaginado de nuevo; y que, por el contrario, un movimiento imaginado y que se ha esbozado más o menos, en una intención o en una actitud, no puede sobrevivir mucho tiempo en estado latente. La posibilidad de reencontrar mentalmente las huellas motoras y espaciales de actos anteriormente realizados, sin haberles prestado una atención particular, es un hecho de experiencia cotidiana. No menos frecuente es el hecho de sentir la presencia latente de un movimiento que ha sido imaginado, pero no ejecutado y que, dentro de la actividad actual, permanece sensible como una especie de vibración más o menos imperiosa, más o menos inoportuna.

Pero la reacción diferida de esos experimentos todavía conserva un aspecto muy elemental. En lugar de una limitación mecánica, como en este caso, el obstáculo para la realización inmediata puede ser, efectivamente, una inhibición psicofisiológica, y el período de latencia puede sobrepasar en mucho a aquel en que se sigue sintiendo el acto en potencia. A menudo parece totalmente olvidado y, para realizarse, necesitará una circunstancia propicia, es decir, una circunstancia-señal. Puede suceder incluso que esta circunstancia esté asociada, en principio, a su formulación mental y que se constituya en su indicio esencial, ante cuya presencia podría abolirse el recuerdo del momento en que se hizo la formulación. La simple reacción diferida se convierte, entonces, en una reacción que se dará en un plazo determinado.

Estas reacciones a largo plazo, sin recuerdo de la consigna recibida, se han convertido en uno de los ejercicios que los hipnotizadores prefieren aplicar a las personas con quienes experimentan. Incluso se ha planteado el problema de la irresponsabilidad que podría ir ligada a actos realizados por una persona que ha recibido la orden de ejecutarlos en estado de hipnosis. Desgraciadamente es difícil reconocer un valor experimental al hipnotismo, en el que se

ha mezclado una gran dosis de superchería con otra no menos grande de ingenuidad. Sin embargo, la sugestión aplazada ha sido utilizada no sin resultado en niños pequeños, particularmente en los casos de enuresis nocturna. Evidentemente, en este caso, la sugestión tiene por finalidad hacer que las sensaciones esfinterianas que preceden a la micción se conviertan en una señal suficiente para salvar el obstáculo que opone el embotamiento del sueño a las funciones motrices. Indudablemente, se trata de sensibilizar el circuito correspondiente y de constituir, así, una de esas vigilancias parciales cuya persistencia puede llegar a ser reconocida aun durante el sueño. Se supone que esas vigilancias pueden tender al automatismo, pero éste se anula rápidamente al desaparecer la causa psíquica de aquéllas. Las referidas vigilancias constituyen verdaderas conductas al servicio de consignas o intereses más espontáneos.

La existencia de una señal, y no la medida de su duración como tal, es la que puede darnos una idea de la reacción aplazada. Ciertos experimentos sobre la intuición de la duración pura [1] nos han mostrado, en efecto, que ésta es demasiado imprecisa en todas las edades de la infancia, incluso si esa duración no sobrepasa algunos segundos. Parece que tratar de valorarla consiste en darle un cierto contenido y que, más allá de un lapso muy corto, ese contenido se vuelve inoperante. Pero si el único procedimiento eficaz consiste en que el final del plazo esté marcado por una circunstancia o una impresión dada, esta condición no parece suficiente, ya que es muy precoz. El estudio de los animales y de los niños más pequeños muestra que vincular una reacción útil, o que exprese necesidades esenciales, a una incitación concomitante con su estímulo específico es un hecho de orden extremadamente general y primitivo, cuya aparición precede en mucho a la de las reacciones aplazadas. Este vínculo es el que regula la anticipación de la reacción sobre el acontecimiento plenamente realizado y su papel es muy grande en las relaciones del individuo con el medio. Dicho vínculo está fundado en una simple conjunción de circunstancias, a veces completamente fortuita, y cuyo mecanismo no es asimilable a la organización de las conductas que se observan solamente a partir de la edad en que puede comenzar la escolaridad.

1. Investigaciones emprendidas con la colaboración de Cemielnitzki, cuyos resultados serán publicados posteriormente.

La vinculación entre la señal y el acto presupone un orden, una elección, un sentimiento de valores, aspectos —todos— que pueden ser de nivel variable, y que pueden chocar, más o menos, con resistencias y dar, en grados diversos, la impresión de la limitación o de la adhesión, pero que exigen una solidaridad, ora poco coherente, ora poco extensiva, entre los momentos y las causas de la vida psíquica. La señal puede ser de naturaleza íntima, ya sea porque se limite a subrayar que tal actividad estará seguida de tal otra, aunque con cierto carácter obligatorio, ya sea porque responda a imperativos o indicaciones de la sensibilidad afectiva. La señal puede, también, identificarse con acontecimientos y coyunturas exteriores.

Sin embargo, es indispensable que el lenguaje sustituya o añada relaciones menos personales, más objetivas y más libremente evocables, a aquellas relaciones todavía concretas, que subordinan estrechamente la acción a las circunstancias vividas. Las referencias que el lenguaje ofrece a la acción es lo único que la capacita para ajustarse a los cuadros cronológicos de elaboración social, para calcular y para realizar sincronismos o sucesiones que no vengan simplemente dados o impuestos por el curso de las cosas. En resumen, el lenguaje sirve de intermediario con las distintas motivaciones que la acción puede recibir de la sociedad. De hecho, la actividad del niño deja poco a poco de estar dominada exclusivamente por las ocupaciones o exigencias del momento presente. Puede comportar aplazamientos, reservas, relativas al futuro, y proyectos.

La actividad condicional es otro aspecto de esta complicación creciente. No tiene sus orígenes en los reflejos del mismo nombre, pues éstos no tienen otro efecto que el de transferir la eficiencia específica de ciertas incitaciones a otras, sean cuales fueren. «El rodeo» es la forma elemental de dicha actividad. Pero, entre esta forma elemental, que ya puede observarse en el animal, y sus grados posteriores, no hay, necesariamente, identidad de factores. La actividad condicional puede exigir nuevos factores cuando aumentan su alcance y complejidad.

Por numerosos experimentos, se sabe que a menos que se trate de rutinas adquiridas con anterioridad, la aptitud de apartarse del objeto deseado o de alejarlo de sí mismo para evitar un obstáculo, se encuentra solamente en la cumbre de la escala animal, en los antro-

poides. Alejarse temporalmente del objetivo, con el fin de alcanzarlo, no sería concebible si no hubiera un vínculo estrecho y una especie de unidad pragmática entre esos dos actos de dirección, momentáneamente contraria. Por el modo en que se produce el hecho, parece que este vínculo sea de orden espacial y que esta unidad sea la de una constelación, de una «estructura» perceptivomotriz que surgiría entre el animal y su presa obligándole a captar, bajo la presión de sus deseos, la topografía de aquellos gestos que le darán la posesión de dicha presa. Intuición global y simultánea de posiciones que el acto, al ejecutarse, deberá convertir en sucesivas.

Así pues, se requieren dos condiciones que indudablemente se confunden: *a*) la posibilidad de agrupar, en función del objeto, el conjunto de posiciones que pueden llevarnos a él o que permiten traerlo hacia uno; *b*) la de examinarlas todas, una tras otra, sin olvidar el conjunto ni el objetivo. Evidentemente, es en el campo visual donde se trazan las constelaciones. Pero el campo visual no es más que una abstracción si, por una parte, separamos de él los movimientos de la cabeza o de los ojos, mediante los cuales no dejamos de explorar este campo, o si, por otra, distinguimos en él los gestos útiles que son una consecuencia constante de las impresiones visuales. En el plano de la vida concreta y de la acción elemental, las unidades no son sensoriales o motrices, sino unidades sensoriomotrices. No hay impresiones sensoriales que se produzcan por sí mismas sin un acompañamiento de actitudes o movimientos, es decir, de reacciones apropiadas. Esas unidades sensoriomotrices sirven de punto de partida o de elementos para combinaciones que se hacen progresivamente más amplias y, al mismo tiempo, más modificables de acuerdo con las circunstancias. Sobre ellas recae el poder constelante del animal. La sucesión de movimientos exige sólo una constelación correspondiente y su conservación durante todo el tiempo que sea necesario.

La envergadura de este poder cambia con la raza, la especie, los individuos y, en cierta medida, también puede cambiar con el entrenamiento o el aprendizaje. En el niño se desarrolla con la edad. Pero, si se le reduce a sí mismo, sus límites serán demasiado estrechos, pues su capacidad no puede sobrepasar la de una intuición, en cierta forma instantánea y puramente concreta. No puede superarse dicha intuición sino en el momento en que aparece la palabra. En este momento, la diferencia de comportamiento entre el niño y el mono

más inteligente se hace evidente y ya no deja de acentuarse. Sin duda, al principio, no es el lenguaje la causa de esta evolución rápida. El lenguaje es, más bien, el resultado de un cambio que se opera simultáneamente en varios campos. Sus alteraciones o su abolición en el afásico están acompañadas por otros desórdenes, que parece difícil explicar mediante la desaparición del lenguaje interior, pues éstos parecen depender de condiciones más primitivas y de las que —a su vez— depende también el propio lenguaje. Concretamente, se trata de la incapacidad, no de identificar las posiciones realmente ocupadas por los objetos en el espacio, sino de la incapacidad de copiarlas, aun con el modelo delante, como si el espacio potencial en nuestros actos fuera de un nivel superior al espacio atestado de simples impresiones o de reacciones sensoriomotrices.

La realización de un orden cualquiera: orden de una serie y también de las sílabas en la palabra, de las palabras en la proposición y de las proposiciones en la oración, parece depender más y más del primero de aquéllos, añadiéndose, cada vez, nuevas condiciones a dicho orden. El afásico ya no puede dominar este orden; el niño aprende lentamente su uso, pasando del más simple al más complejo: palabras de sílabas repetidas, palabras-frase, oraciones de palabras simplemente yuxtapuestas, proposición-oración, oraciones de sintaxis compleja y proposiciones coordinadas de diferente manera. Ya no es suficiente la simple intuición inicial de las relaciones. En este caso también es necesaria una constelación abierta, que no se abre sobre lo imprevisto, sino sobre sus propios desarrollos cuya conducta puede presentar dificultades ya que éstos, cada uno en su nivel, tienen casi que crearse a sí mismos sucesivamente, sin romper el hilo del conjunto.

La conducta del niño muestra progresos paralelos. En lugar de sucederse por simple yuxtaposición, sus actos se ordenan y combinan para concurrir todos juntos a resultados que los utilizan como medios, sin que ninguno de ellos obtenga un beneficio particular. Pero pronto su encadenamiento se hace imposible sin la evocación de circunstancias no actuales y sin razonamientos, más o menos implícitos, que suponen sustitutos-imágenes o palabras y discursos interiores, es decir, suponen la existencia del lenguaje.

La acción condicional, al mismo tiempo, está sembrada de situaciones en las que debe entrecruzarse con la acción de otros. Esta acción condicional sólo puede intentar asimilar la de los otros, me-

diante una especie de conversación, en la que se comparan los puntos de vista. Estas deliberaciones y esta casuística de la acción exigen el lenguaje, cuyo papel puede adquirir todavía mayor importancia, puesto que, a la larga, llega a tener la apariencia de una razón suficiente. Un acto puede buscar su justificación en una simple fórmula, independientemente de toda satisfacción y de todo interés actuales o futuros. Se sabe hasta qué punto puede ser dogmático un niño de 6 a 8 años y en qué medida pueden serlo aquellas personas cuya vida moral es simple. La sentencia, con seguridad —por muy estricta que sea la fórmula con que se recubre— no saca su fuerza únicamente del lenguaje. No convierte el acto en un medio para determinadas realizaciones utilitarias, sino en un medio para un cierto conformismo. La acción permanece condicional porque no obtiene su valor de sí misma, sino del acuerdo con cierta sabiduría suprainindividual cuyo instrumento es ella misma. Provista de esta omnipotente investidura, cuya fuente puede escapar al control del que se somete a ella, la fórmula verbal desempeña un importante papel en la elaboración de las conductas abstractas que llegan a mezclarse gradualmente o a sustituirse con las conductas inmediatamente motivadas del niño.

Por encima de la acción que responde a la intuición simultánea del objetivo y de los medios, y por encima de la simple obediencia y de la simple sugestión en las que el vínculo entre la incitación y el acto es inmediato, la dependencia habitual y esencial en la que el niño se enfrenta con lo que le rodea, hace que se elaboren conductas cuyos términos sucesivos son distintos y discontinuos entre sí. Si la acción puede distribuirse en ellos sin destruirse, parece que se debe a ciertas disposiciones psíquicas que, al mismo tiempo, posibilitan el lenguaje. Pero, el lenguaje no tarda en pasar de efecto a factor. Por otra parte, es muy común que, de este modo, la causalidad en la evolución mental se transfiera, se divida o se convierta en recíproca. En particular, como lo demuestran las disciplinas mentales, existe un entrelazamiento constante entre las condiciones de substrato orgánico y las de substrato social.

7. LAS ALTERNANCIAS FUNCIONALES

El desarrollo del niño no consiste en una simple suma de progresos que deben realizarse siempre en el mismo sentido. Por el contrario, presenta oscilaciones, algunos de cuyos mecanismos ya hemos tratado: [1] manifestaciones anticipadas de una función, debidas a una feliz concurrencia de circunstancias y regresiones, que explica la elaboración todavía insuficiente de sus factores subjetivos; luego está el retroceso de sus resultados, si éstos tienen que obtenerse en un plano de actividad de estructuras y condiciones más complejas; por último, el eclipse de sus efectos debido a funciones más recientes y que parece que quieren arrebatar todo el campo de la actividad antes de integrarse a ella, pero —en el fondo— no hay más que oscilaciones por defecto. Algunas alternancias tienen un aspecto funcional: flujo y reflujo que uno tras otro invaden nuevas regiones y hacen emerger formaciones nuevas de la vida mental.

Las diferentes edades en que se puede descomponer la evolución psíquica del niño se han contrastado como si fueran fases con una orientación alternativamente centrípeta y centrífuga, dirigida a la edificación constantemente ampliada del sujeto en sí o al establecimiento de sus relaciones con el exterior, hacia la asimilación o diferenciación funcional y a la adaptación objetiva. Pero bajo la orientación global de los períodos del desarrollo, es posible encontrar componentes más elementales que expresan ese vaivén y también se puede reconocer en cada uno de ellos una ambivalencia que, comparándola con la de otros períodos, les hace asumir, unas veces el papel de íntima colaboración y otras el de reacción frente al medio

La vida embrionaria y fetal que se produce después del encuen-

1. Ver I parte, cap. 2.

tro y conjugación de los gametos es —por excelencia— una fase dirigida a la formación del ser en gestación. Al obtener todo lo que necesita del organismo materno, sustancias y oxígeno, su metabolismo, protegido también contra todo ataque o distracción externos, puede dedicarse totalmente a la formación de los órganos del nuevo ser. Bruscamente, el nacimiento expone el cuerpo del niño a las inclemencias del medio ambiente, preludio de aquellas a las que deberá reaccionar, por sí mismo, en el futuro. Por otra parte, de esa impresión surge el reflejo que le hará encontrar directamente el oxígeno en la atmósfera. A su gimnasia respiratoria —algunas horas más tarde y en forma intermitente— vendrá a añadirse la actividad de mamar. Desde ese momento la satisfacción de sus necesidades exigirá un derroche. El ciclo que así se establece no deja de ampliarse progresivamente, con peripecias de equilibrio entre asimilación y derroche, que varían según los momentos, las circunstancias, la edad, el temperamento individual y las exigencias de muy diversas actividades. A través de los acontecimientos o de los gustos, cada uno debe tener en cuenta estas exigencias para la conservación de su vida.

Para el recién nacido se establece primero la alternancia entre el sueño —en el que algunos han visto un retorno nostálgico hacia la quietud de la existencia amniótica— y el apetito alimenticio. Los períodos de sueño, al principio, son mucho más largos que los otros; durante las primeras semanas, según Ch. Bühler, se extienden a 21 horas. Con el tiempo estos períodos se condensan en intervalos cada vez más definidos y espaciados. Al aproximarse la edad escolar —hacia los 5 o 6 años— se reducen habitualmente a un solo período cuya duración debe ser todavía semejante al de vigilia. Después, el tiempo del sueño se acorta poco a poco; a menudo, en el adulto el insomnio lo va reduciendo paulatinamente. En los ancianos pueden reaparecer alternancias más o menos frecuentes de sopor y vigilia; este hecho no se debe, como en el niño, a necesidades acrecentadas de restauración o de instauración biopsíquica, sino a la deficiencia creciente de los medios fisiológicos, en particular de la circulación; de ahí la «claudicación intermitente» del cerebro.

Sin lugar a dudas, entre el medio ambiente y la persona que duerme subsisten contactos, comenzando por la respiración y las exigencias de la regulación térmica; y continuando luego, a medida que la evolución funcional se presta a ello, con los estímulos exter-

nos y sensaciones, imágenes o ideas que dichos contactos pueden evocar. Pero las reacciones correspondientes se modifican, frenan o desvían de sus causas o señales objetivas y, a menudo, se encuentran mezcladas con impresiones que se originan en el aparato visceral o en el del equilibrio y que, en todos los casos, están dominadas por las íntimas necesidades de la biogénesis y psicogénesis. Por el contrario, el hambre despierta al niño y le produce una agitación de gritos y espasmos que va en aumento hasta que el contacto de los labios con el biberón o el pezón le haga cambiar esta actividad por otra más voraz. Pronto, incluso la boca aprende a explorar el seno, los dedos se aferran a él, y luego lo palpan.

Vinculado a las manifestaciones del hambre, el movimiento, en el recién nacido, también es el resultado de necesidades que le conciernen de modo inmediato. Pavlov había señalado, entre los reflejos elementales e incondicionados del animal con que experimentaba, un reflejo de «libertad» o de liberación suscitado por el aprisionamiento de cualesquiera de sus miembros. El visible malestar del lactante que se encuentra muy oprimido por sus pañales y sus gesticulaciones exageradas cuando se le quitan esas trabas, tienen la misma fuente y responden a las exigencias de una sensibilidad que se descubre y se comprueba. Esta sensibilidad, todavía desprovista de subordinación funcional y que se ejerce de un modo espontáneo, está ansiosa de estímulos no solamente activos —como son los movimientos espontáneos— sino también pasivos, como esos desplazamientos entre las manos, los brazos y las rodillas de su madre, que el lactante reclama casi tanto como el alimento. Sus gritos se calman y llega el sueño ya sea al darle de mamar, paseándolo a través del cuarto o acunándolo en los brazos. Las impresiones de traslación rápida o rítmica que resultan de ello, están ligadas a reacciones de origen laberíntico; se refieren al mismo sistema de sensibilidad que el de las impresiones músculoarticulares que resultan de sus propias contorsiones, es decir, de la sensibilidad propioceptiva.

Ese apetito de impresiones relacionadas con el equilibrio puede persistir hasta la edad en que el niño es capaz de suscitarlas valiéndose de sí mismo, como en aquellos casos en que su cabeza gira sobre la almohada, alternativamente, de derecha a izquierda y de izquierda a derecha, antes y aun durante el sueño, mientras que estando despierto, se balancea sobre las piernas o, más a menudo, sobre el asiento. Estos actos, que son intermitentes en los sujetos norma-

les, pueden, en el idiota, convertirse en una ocupación exclusiva y frenética. En los niños mayores, y aun en el adulto, se mantiene este placer en forma de juego, pudiendo satisfacerse por un movimiento comunicado del exterior, como en el caso del columpio, el carrousel, el tobogán, o movimientos activos como los saltos rítmicos o giratorios; en resumen, por una simple participación afín a los desplazamientos armoniosos o vertiginosos de luz, de imágenes e inclusive de objetos y seres reales lanzados al espacio.

La función motriz, al igual que la función alimenticia, tiene dos aspectos o fases: uno de contacto e intercambio con el exterior, otro de reabsorción y de cumplimiento subjetivo, pudiendo hacerse el intercambio recíproco sin que se modifiquen las condiciones formales de la situación. Ya en los gestos de hambre o saciedad parece esbozarse una distinción entre los de apariencia puramente afectiva y los de exploración bucal o digital, pero esa distinción no es definitiva ni estable; pues los primeros pueden convertirse en un medio para llamar la atención de los demás, y los segundos en un simple placer funcional de contactos o manipulaciones. De la misma manera, las reacciones musculares suscitadas en un principio por una excitación externa se convierten rápidamente en alimento para la sensibilidad que las reacciones musculares han reconocido en ellas mismas y que, a su vez, guiarán hacia su más completa iniciación funcional y capacitarán para nuevas acciones sobre el mundo exterior.

Este ciclo no deja de repetirse en distintos niveles. Desde el punto de vista objetivo, por muy complejas que puedan llegar a ser las condiciones de los actos dirigidos hacia el medio, no hay ninguno que se repita sin que se presente una modificación íntima, sin disminuir, aunque sea un poco, su dependencia frente a las circunstancias externas, sin sustituir los esquemas por otros que sean más funcionales y sin elaborar gradualmente —mediante simplificaciones en integraciones progresivas— poderes o conocimientos que sean a la vez más unitarios y polivalentes. Así, por ejemplo, los gestos que, procediendo de impresiones o imágenes exteroceptivas eran los que más directamente se oponían a los de origen propioceptivo —bajo la influencia de la automatización y la costumbre—, se tornan oponibles a otras acciones donde el papel preponderante corresponde a circunstancias o motivos que comienzan siéndoles heterogéneos.

Una evolución semejante se encuentra entre todos y en todas las

formas de actividad: tanto en el paso hacia las operaciones intelectuales como en su aprendizaje; en la sucesión, elaboración y orientación de las conductas técnicas y sociales que regularán el comportamiento del sujeto.

Según el nivel y naturaleza de las actividades que están en juego, la alternancia utiliza mecanismos diferentes. Todavía no es posible predecir en qué medida éstos podrían condicionarse recíprocamente. En la base está la actividad de los tejidos, donde las transformaciones de energía dependen del metabolismo, cuyas dos actividades opuestas son el anabolismo y el catabolismo. El anabolismo constituye y reconstituye las energías específicas, las estructuras y, durante el período de crecimiento, los órganos propios de cada función. Su utilización y los desgastes correspondientes aseguran el catabolismo. El equilibrio entre los dos es extremadamente variable. De origen esencialmente químico —pero de resultado morfógeno o ergógeno— las reacciones correspondientes están bajo la influencia de las hormonas y del sistema neurovegetativo. El funcionamiento de estos agentes reguladores guarda relación con las etapas del desarrollo orgánico con los momentos fisiológicos, con las exigencias de las tareas vitales o accidentales y también con el temperamento del individuo.

La respuesta se ha llamado primaria o secundaria según sea provocada de modo inmediato por una excitación, o por una situación, o según se produzca con retraso. Las respuestas primarias o secundarias se han considerado como si pudieran ser características individuales (Heymans y Wiersma). En algunos sujetos, la respuesta se produce normalmente sin demora; en otros, sufre un cierto retraso. En un caso, la impresión trae consigo un desgaste: catabolismo; en el otro, parece constituir una reserva: anabolismo. La reacción que sucede a la excitación, como si no hubiera ningún intermediario, puede, sin duda, modificar profundamente las relaciones del sujeto con el medio ambiente o con su entorno. Sin embargo, esas relaciones siempre significan un cierto equilibrio por muy precario que sea, y este equilibrio constituye una situación objetivamente definida. Las situaciones que pueden sucederse de este modo, aunque sean muy modificables, mantienen un contacto permanente entre el sujeto y su ambiente; entre ambos hay lo que se llama *sintonía*. Por el contrario, la excitación que no se traduce en ningún efecto exterior debe trans-

formarse en algo así como un potencial subjetivo y, en la medida en que penetra y modifica las estructuras íntimas, se convierte en la fuente de variaciones más o menos profundas, pero diferidas, que manifestará el comportamiento ulterior del sujeto. En el período de latencia o incubación, la concordancia entre el individuo y el medio no es más que superficial y el día en que llegan a expresarse las elaboraciones y tendencias subjetivas, el resultado contrasta de modo sorprendente con la manera habitual o común de reaccionar cuando se dan circunstancias semejantes.

Las reacciones primarias, sin duda, no implican la inmutabilidad del sujeto. Dichas reacciones lo modifican, pero de manera secundaria, adaptándolo a conductas que están en cierto modo dirigidas por las circunstancias y, por este motivo, constituyen medios inmediatos de adaptación. A la inversa, la reacción diferida, la reacción secundaria, es la expresión de un cambio que le antecede, de un cambio primario, en el que la elaboración de las estructuras íntimas tiende a prevalecer sobre las circunstancias o, por lo menos, a especificar su efecto y sus consecuencias.

Parece, a primera vista, que la evolución del niño obedece más bien al primer tipo de relaciones y que sus modificaciones son ocasionadas por las reacciones que le arranca el medio. Parece que el niño se entrega mucho más a merced de los estímulos que le asaltan desde el exterior y que no es capaz de esperar, meditar y combinar. Su poder de inhibición es efectivamente muy reducido; los circuitos que se abren a sus impresiones, al principio, parecen ser susceptibles de conducirle sólo a las reacciones más inmediatas. En efecto, las estructuras anatómicas que les sirven de soporte no están todavía abiertas y permanecen impermeables, tanto más tiempo cuanto más elevado sea el nivel al que pertenecen en el conjunto jerarquizado de los centros, mientras que las estructuras funcionales correspondientes exigen, por su parte, un aprendizaje, ejercicios y oportunidades de ejercicios, que no pueden realizarse sin pausas prolongadas. De ahí, esta paradoja que no es inconcebible: su desarrollo destaca en el tipo catabólico las adquisiciones psicomotrices, mientras que el tipo anabólico domina esencialmente el conjunto. Este tipo de superposiciones no es raro.

Sin embargo, observando con más atención, se ve que las respuestas a los estímulos externos están lejos de expresar la totalidad de su comportamiento. Una gran parte de la actividad del niño se

absorbe, principalmente, en la repetición de los gestos, cuya causa es evidentemente íntima. Imitación de sí mismo, se dice habitualmente siguiendo a W. Stern, pero lo que se hace es explicar hechos frecuentemente más elementales por un tipo de operaciones cuya interpretación no es sencilla. Juegos y placer funcionales, explica Ch. Bühler, en lo que hay que reconocer el papel preponderante de deseos de orientación completamente subjetiva. La proporción entre los actos repetidos y las reacciones exógenas varía mucho según los estadios de la evolución general y los que corresponden a cada evolución funcional.

Entre los gestos provocados por el ambiente, hay muchos que son de simple acomodación sensorial, afectiva o motriz. Esta acomodación, si consiste en un ajuste del sujeto a un objeto perceptible, a un acontecimiento inminente, a un acto potencial, o si implica exterioridad o exteriorización, también implica correlativamente una modificación psicosomática que puede tener también su significación propia. En efecto, la acomodación no puede complementarse a través del acto o del acontecimiento, como tampoco puede hacerlo a través del objeto anticipado. Ésta puede servir, entonces, de forma y de soporte a una intención, a un afecto, a una imagen, que ya no se confunden con la realidad exterior actual. La plasticidad de la posición del cuerpo brinda su primer material a la actividad mental pura. Con ella, las impresiones cuya motivación era externa tienen acceso al plano de las elaboraciones íntimas. Por otra parte, en el niño, las reacciones de actitud y de vigilia sensorial están lejos de permanecer atrasadas en relación con otras.

El comportamiento del niño prueba frecuentemente la vivificación o influencia de incidentes que parecían serle extraños y a los que, por su incapacidad de encontrarles una respuesta sobre la marcha, había sometido expresamente a una atenta y amplia curiosidad, como la de las cosas que le rodean y con las cuales parece estar siempre dispuesto a confundirse, en una especie de mimetismo aparente o íntimo. Varios autores han calificado la contemplación de hipnótica, pudiendo suspenderse en el niño toda actividad ante un espectáculo no habitual o familiar, y que a veces se completa con un gesto furtivo de participación en la escena, a la que parece haber transmutado momentáneamente su sensibilidad. Es como una alienación pasajera de sí mismo para apropiarse de realidades que habían permanecido ajenas hasta ese instante. Las consecuencias a pla-

zo más o menos lejano de esta muda impregnación pueden parecerse a esos cambios o desviaciones repentinas que, a su vez, son provocadas por la maduración funcional en las diferentes etapas del desarrollo biopsíquico.

Los procesos de enriquecimiento y las modificaciones de estructura repercuten sólo sobre la reacción. También la excitación puede entrar en sistemas organizados, en los que es susceptible, o bien de transferir su significación funcional a otros elementos perceptivos, o bien de recibir nuevas significaciones. Se puede admitir una especificidad inicial entre cada clase de impresión y algunas respuestas que estas impresiones deben provocar en determinadas condiciones fisiológicas. Pero todo esto no es más que un material básico en el que las circunstancias no dejan de realizar transmutaciones. Para dar un ejemplo todavía elemental, Pavlov ha mostrado cómo el excitante propio o «incondicionado» de un reflejo puede ser sustituido por una impresión cualquiera o excitante «condicionado», siempre que entre las dos excitaciones haya habido una simultaneidad suficientemente repetida o, mejor, una ligera anterioridad de la segunda respecto a la primera.

Pero la comprobación de este hecho ha exigido condiciones experimentales que le han dado una apariencia contraria a su verdadera naturaleza. La espontaneidad del animal reemplazada por la intervención del operador, el vacío perceptivo realizado en su ambiente, la unión de un estímulo arbitrariamente escogido con otro vinculado fisiológicamente al apetito o a la tendencia que está en juego, son aspectos que han dado la impresión de una pura asociación mecánica entre factores primitivamente distintos y de una edificación psíquica que está regulada desde el exterior, según las circunstancias que concurran y cuya repetición es eficaz.

Sin embargo, dentro de la vida real, en un campo abierto a todos los estímulos que la sensibilidad del sujeto recubre indistintamente, se realizan esas transferencias de influencia entre estímulos diversos. En ese campo, los estímulos se encuentran unidos y mezclados, antes de cualquier individualización. Las estructuras particulares pueden perfilarse en dicho campo sólo en función de esa unión inicial. Utilizando, sin duda, los elementos reunidos por las circunstancias, dichas estructuras no son simplemente su huella, que permanecería confusa si se recurriera sólo al número de repeticiones, sino que son resultado de una elección dirigida por actividades y apetitos cuyo complemento

indispensable está provisto por el medio en forma de excitante y, a la vez, de alimento. Una estructura de comportamiento está obligada a suponer simultáneamente factores íntimos y externos de igual eficiencia. De esta fusión resulta el estado primitivo de sensibilidad o conocimiento que se ha llamado *sincretismo,* en el que no se ha producido *todavía* la diferenciación de relaciones ni la disociación de sus partes, como tampoco la oposición de lo subjetivo y objetivo.

Este poder de asimilación tiene por contrapartida otro de diferenciación que procede, también, de los experimentos sobre los reflejos condicionados cuando, por ejemplo, se adiestra al animal para que reaccione ya no ante un sonido cualquiera de campana, sino a una intensidad, a una amplitud o tono determinado del sonido. En este caso, no se trata de la sustitución desde el exterior de una aptitud por otra, como si fuesen primitivamente oponibles, sino de una estructura que se ha modificado de tal manera que, por una combinación apropiada de inhibiciones, la excitación —en un principio activa en su totalidad— se convierte en un simple fondo sobre el que se destaca —como si fuera la única eficaz— una de sus cualidades particulares. Este poder de discriminación que de los reflejos condicionados hace un medio de adaptación más selectivo y más exacto —según Pavlov— depende de la corteza cerebral donde se analizan las impresiones con vistas a combinaciones indefinidamente variables. La fase de diferenciación es, pues, estrictamente complementaria de aquella que responde al apetito de usurpación del medio y de asimilación, teniendo por fuente una necesidad vital. La función deriva su utilidad y su significado de la alternancia de esas fases. Las investigaciones sobre reflejos condicionados en el niño, que ignoren su unión íntima con los instintos de participación y simpatía, conducirán sólo a ejercicios agotadores y vanas sutilezas.

La excitación puede servir también de modelo a la reacción. Es el efecto conocido con el nombre de imitación. Podría aplicársele el mismo esquema que a los reflejos condicionados, pese a la diferencia de sus niveles, de sus aspectos y mecanismos. La imitación también es descrita, tradicionalmente, como un ajuste de elementos preexistentes y distintos: movimientos e imágenes cuya fuente es ajena al sujeto. En ello encontramos un tipo de imitación aunque tardía. Más que un conjunto de piezas relacionadas, sus estructuras son de origen íntimo y la imitación no parece explicable sin una fase de identificación subjetiva. Como una prueba de esta afirmación te-

nemos el lenguaje, actividad en que se impone la asimilación imitativa de lo que rodea al sujeto y en la que la intuición de formas y significaciones anticipa, en muchos meses, el empleo correcto y personal de las mismas. El tiempo de incubación, evidentemente, no es el mismo ni de igual duración para todo objeto de imitación; varía según las funciones o los mecanismos de que se trate. Puede durar algunas horas o algunos instantes cuando se trata sólo de liberar la nueva realización sobre un fondo de actos ya familiares. Pero la coordinación de los rasgos o gestos necesarios supone la intención previa de su estructura esencial.

En el fondo de toda imitación se encuentran dos momentos que tienen una orientación opuesta. Uno es de unión plástica, que parece impregnarse de la impresión externa y despojarla del sistema que le es extraño, para retener de él sólo aquellos elementos que pueden fundirse en las formaciones psíquicas existentes; de ahí resulta la constitución de una nueva potencia todavía puramente virtual. El otro, que no es menos indispensable, es el momento de realización y ejecución. El acto que aparece a continuación exige tanteos, a veces muy evidentes. Le es necesario encontrar en el sujeto mismo, en su adquisición funcional y en sus hábitos, los medios de realización de los que debió despojarse su equivalente intuitivo. Disociación y recombinación de los elementos adecuados, constituyen una operación cuyas imperfecciones, a menudo prolongadas, muestran las dificultades con toda claridad. El orden entre los gestos descubiertos de nuevo, puede permanecer defectuoso; lo que prueba que los gestos están lejos de expresar por sí mismos el modelo, pero también prueba que deben sujetarse a las exigencias de un prototipo íntimo. Sin embargo, a medida que se evidencian cada vez más, hacen posible y suscitan comparaciones objetivas con el modelo externo. La alternancia entre las dos fases de asimilación intuitiva y de ejecución controlada —contrarias y complementarias entre sí— puede tomar entonces un ritmo más o menos rápido hasta que la imitación parezca satisfactoria.

Se presentan las mismas alternancias en la evolución de la persona y en el plano intelectual. Se reflejan en algunas teorías psicológicas. Es fácil, por ejemplo, reconocerlas en los términos de la dialéctica freudiana. Con el artículo neutro alemán *es*, o el latino *id* o el fran-

cés *cela* se designa la masa de instintos y apetencias que buscan su objeto, que para Freud es, esencialmente, objeto sexual. Pero la necesidad de absorberlo, de identificarlo en sí mismo, identificándose con él, puede chocar con ciertas condiciones del medio, hecho que para el individuo torna peligrosa la libre satisfacción de sus deseos. En el contacto del instinto con el medio —como en una superficie de adaptación— se diferencia el *ich,* el *ego,* el *moi,* es decir, la conciencia que se rebela contra el instinto para reducir sus exigencias de absorción total y para sustituirlo con aquellas actividades que estén de acuerdo con las necesidades de las circunstancias objetivas. Las dos fases contrarias y complementarias son, en este caso, muy evidentes.

Pero Freud, además, se percató de que este equilibrio puramente utilitario no podía explicar todas las motivaciones de la actividad humana. A la conciencia de simple acuerdo objetivo con el medio superpone una conciencia moral: el *superego* o el *superyo* que también es un producto de las dos fases de adaptación y asimilación. Esa conciencia moral, en efecto, es una identificación de las limitaciones que se habían impuesto desde el exterior y que se convierten en limitaciones íntimas. Para esta autoasimilación de los límites impuestos al instinto, se utiliza al propio instinto. Ciertamente, el niño no podría atender a las órdenes abstractas sin una intercesión concreta, viva y humana. Los juegos de su libido relacionados con el padre, en un comienzo rival contra quien dirige sus intenciones hostiles y luego modelo que adopta en su ser íntimo, le hacen llegar a una forma superior de conciencia y, consiguientemente, de adaptación al mundo intelectual de los imperativos sociales. La necesidad de posesión dirigida hacia la realidad —en tal situación— puede borrarse ante la necesidad de actuar según representaciones y principios.

Efectivamente, sólo después de alternativas diversas, las relaciones que forja el niño con los seres y las cosas, se inscriben en los marcos que comúnmente se consideran como el fundamento indispensable de todo conocimiento y de toda conciencia. En cada nivel de la evolución psíquica, las relaciones del niño se repiten y desempeñan un papel, de una manera que está evidentemente relacionada con la novedad de las actividades en juego y de las estructuras que se encuentren en formación.

Los primeros estados de la sensibilidad dejan indiviso lo que deben a las disposiciones subjetivas y a las cualidades del objeto. Entre

ambas la fusión es inicial. Sin duda, desde el nacimiento, surgen intermitencias en la satisfacción de las necesidades y, a consecuencia de ello, aparecen el deseo, el apetito y la espera, todas ellas manifestaciones en las que —como frecuentemente se afirma— hay una prefiguración del objeto. Pero la prefiguración no puede estar implicada sin experiencias ni aprendizaje. Incluso una adaptación funcional a las circunstancias correspondientes, desde el primer momento, y el discernimiento exacto de las más favorables no suponen una imagen previa. Esta imagen no puede ser más que una consecuencia de la alternancia entre los momentos de satisfacción y de privación. Su diferenciación no tiene nada de automático, pues los efectos que manifiestan la satisfacción y la privación no guardan ninguna semejanza. Los gritos del niño que tiene hambre y sus movimientos de succión al contacto con el pezón, lejos de evocar uno al otro, tienen cierta incompatibilidad inicial. Si más tarde se mezclan los gestos de succión con los gritos o los sustituyen para expresar hambre, esta circunstancia se debe al resultado de una transferencia: el gesto que respondía al acto en su plena realización se convierte, a nivel secundario, en una señal de la necesidad. El acto se desdobla en sus constituyentes puesto que no es el producto de un acuerdo que conecte dos sistemas en principio autónomos, uno propio y el otro exteroceptivo.

La unión entre los dos términos de la alternancia —no cumplimiento y realización funcionales— no puede resultar más que de los medios cuyo uso se ofrece y se impone al niño para pasar del uno a la otra. Los dos términos, a menudo, no presentan el menor vínculo con el efecto buscado. Las relaciones del lactante con el mundo exterior, por ejemplo, están bajo la estricta dependencia de los demás. El niño sólo encuentra ocasiones que puede aprovechar actuando sobre todo lo que le rodea. En primer lugar, su actividad se moldeará a través de este intermediario y no directamente a través del objetivo.

Pero entre el niño y los otros tampoco hay distinción previa. Adquiere su experiencia de las situaciones que se van sucediendo, deseables o no, y que pueden ser, o no, completadas de alguna manera, aunque el niño no sepa distinguir cómo lo hacen. Las situaciones, desde el momento en que se anuncian, causan en el niño una cierta agitación, pero él es incapaz de delimitar qué parte de éstas se conserva o se conservará en las consecuencias sobrevinientes. Les pertenecen todos los efectos que desencadenan sus gestos, como también esos mismos gestos pertenecen a todo el conjunto de la situación. Particular-

mente, el niño no sabe distinguirlos de la ayuda que le prestan los demás y menos todavía de los actos provocados en los otros y que les hacen alcanzar un fin. Lo activo y lo pasivo, a menudo alternados o mezclados, para él se confunden. El momento de su evolución en que el niño aprende a disociarlos está marcado por los juegos, en los que se atribuyen, por turno, los papeles activo y pasivo: golpear, ser golpeado; levantar la manta, esconderse debajo. Simultáneamente el niño se entrena para oponerse a sus compañeros de juego. Estas diferenciaciones que colocan fuera del niño a los seres en quienes todavía queda algo de él, más o menos desperdigado o difuso, introducen un juego de combinaciones nuevas en su adaptación al mundo exterior.

Con las realidades inanimadas, ya se trate de alimentos, ya de objetivos, medios u obstáculos para sus actividades, también se plantea el problema de delimitar la existencia de esa realidad y la suya propia. En efecto, esas realidades al comienzo no son sólo el simple complemento de sus gestos o una ocasión para sus reflejos, sino que pronto suscitan también una verdadera pasión de contactos y de acaparamiento, como si sensaciones y movimientos fueran los instrumentos de una *libido* volcada hacia las cosas. Cuando a esta posesión total, en el pleno sentido de la palabra, sucede la delineación de los objetos, ésta se realiza dándoles una envoltura que parece aislarlos, pero también tratando de asociar la forma que los caracteriza a la sensibilidad del niño, de modo que los sienta todavía en él mismo, como él se siente en ellos. La consecuencia de este participacionismo inicial es que comienza atribuyéndoles la misma clase de vida que se atribuye a sí mismo. Es su período de animismo.

La fase de individualización, con frecuencia, sobrepasa inclusive los límites que se nos han hecho familiares. De este modo, el niño puede comportarse con una u otra parte de su cuerpo o de su organismo, como si ésta fuera capaz de sentir, de ver o de oír por su cuenta y riesgo: si se encuentra en un balcón, dirá que es para permitir que sus rodillas «miren» la calle. Ilusiones parecidas muestran, al mismo tiempo, lo que tenía de nebuloso la fusión en un solo conjunto de todo lo que entraba en el acto de su percepción. El niño no exterioriza lo que le es extraño con relación a una conciencia de sí mismo ya fija y firme. Sólo consigue sacar fuera de sí lo que le parece pertenecer al medio, mediante un trabajo simultáneo de unión y condensación —del cual surgirá su yo— con algunas variaciones de amplitud más o menos grandes.

En el plano intelectual se observa, también, un juego semejante de alternancias que conducirán su pensamiento del sincretismo —donde aglutina, sin articularlas, las circunstancias manifiestas o imaginadas— hasta el exacto discernimiento de las relaciones que pueden explicar entes y hechos. En cada una de las etapas intermedias está siempre en acción la misma alternancia. Por ejemplo, hay una etapa, en que las relaciones de las cosas todavía no pueden formularse o imaginarse por sí mismas y, dado que el niño no sabe captar más que analogías entre dos objetos o dos situaciones, éste, a menudo, se ve obligado a dividirse entre el principio de asimilación, que está en el fondo de toda analogía, y un sentimiento de diferencia que nace de la aproximación y que incluso algunas veces la ha provocado. De ahí las contradicciones flagrantes en que incurre, ya sea con respecto a la realidad o en oposición a sus propias afirmaciones.[2] Más tarde, cuando trata de clasificar las impresiones que tiene de las cosas, o las cosas mismas, en categorías permanentes e impersonales, se encontrará alternativamente ante la sorprendente necesidad, o bien de unir bajo la misma realidad realidades algo diferentes, o bien de señalar o definir las diferencias. El conflicto entre su «comprensión» y su «extensión» reside en la elaboración del concepto.

Por encima de esas acciones, que conciernen a cada función y que son como cada momento de la vida psíquica, emergen conjuntos más amplios que responden a *edades,* cuya sucesión también puede definirse por una alternancia entre las fases de absorción y de creación íntima, de la que el ser surge, dotado de nuevas exigencias, de nuevas posibilidades y de fases en las que ensaya el descubrimiento, en un nuevo plano, de sus relaciones con la realidad exterior. Esas edades se estudiarán más adelante. Por ahora es suficiente indicar con dos ejemplos la significación de los cambios que les corresponden. La formación del organismo, a la que está exclusivamente consagrado el período de gestación, sin ser suficiente, no es más que un primer punto de partida para la evolución del ser psíquico.

Mientras esta evolución prosigue después del nacimiento, lleva consigo unas maduraciones que hacen posible algo parecido a revoluciones en el comportamiento. Tales son las crisis de los tres años y

2. Este hecho, del que he dado numerosos ejemplos en mi curso del Collège de France sobre el pensamiento por parejas, se ha recogido en *Les origines de la pensée chez l'enfant.*

de la pubertad, en las que el niño toma posesión en su propia persona de una sustancia y aspiraciones nuevas, que le obligarán a revisar sus relaciones con su entorno y su universo.

Esas crisis han estado precedidas, la primera, por sus adquisiciones: el andar y el habla, que le han permitido tantas investigaciones en el mundo de las cosas y de las nociones que se relacionan con ellas; la segunda, por la edad escolar, en cuyo transcurso se ha familiarizado con el uso y la estructura de los objetos y de las instituciones que le rodean, mediante sus juegos y la enseñanza recibida. Las crisis determinan una especie de conversión en los puntos de vista del niño. Su causa evidente es la evolución fisiológica, pero, en el plano psíquico, su efecto se traduce en una integración subjetiva de las relaciones que, en la fase anterior, se habían desplegado con referencia al mundo exterior. Materialmente liberado de la constante asistencia de los otros, el niño de 3 años descubre la autonomía de su yo, y entonces trata de oponerlo al de los demás. De aquí resulta, al mismo tiempo, una cierta actitud de reverencia hacia su propio personaje y una atención, a menudo ambivalente, hacia las personalidades que le rodean. Todo esto significa una renovación en los principios y en su comportamiento.

En cuanto a la pubertad, consiste, también, en una reorganización de los valores que parecían estar perfectamente establecidos, ya sea en relación a las personas o en relación a las realidades físicas, sociales y morales, en las que el adolescente descubre la posibilidad de encuadrar su vida.

Así, desde las funciones más elementales o fisiológicas hasta aquellas que reúnen condiciones múltiples, se escalonan las funciones más complejas en sus consecuencias, en las alternancias que llevan consigo el crecimiento propio e íntimo del individuo, y la extensión de sus medios y fines en el mundo exterior. En la base de la escala, la alternancia parece repetirse idéntica a sí misma y sus resultados cotidianos dan la impresión de que giran en el mismo círculo. El cambio se hace sensible solamente a largo plazo. Por el contrario, su evidencia se manifiesta súbitamente cuando responde a una de esas etapas —como la pubertad— que son únicas en la existencia. Sin embargo, tomada en estado molecular, o integrada en un conjunto más amplio, la alternancia suscita siempre un nuevo estado, que se convierte en punto de partida de un ciclo nuevo. Así continúa el desarrollo del niño bajo formas que se modifican de edad en edad.

TERCERA PARTE

LOS NIVELES FUNCIONALES

8. LOS CAMPOS FUNCIONALES: ESTADIOS Y TIPOS

Las necesidades de la descripción obligan a tratar de manera diferente algunos de los grandes conjuntos funcionales, aspecto que no deja de ser artificial, sobre todo en el punto de partida, cuando las actividades se encuentran todavía poco diferenciadas. Sin embargo, algunas, como el conocimiento, no comienzan a manifestarse hasta más tarde. Otras, por el contrario, se manifiestan desde el nacimiento. Entre estas últimas, se presenta una sucesión de superioridad. Por otra parte, es necesario —para reconocerlas— saber identificar el estilo propio de cada actividad y no limitarse a la simple enumeración de los rasgos que pueden observarse simultáneamente en ellas.

Lo que hace más necesaria la descripción y más difícil es el hecho de que el desarrollo del niño, sobre todo en la primera etapa, tiene una rapidez tal que sus diversas manifestaciones se superponen de tal manera que, a menudo —por lo demás en una proporción muy variable— un mismo período adquiere un estilo compuesto. Pero la individualidad de los sistemas así yuxtapuestos puede confirmarse a través de la patología.[1] Algunas interrupciones del desarrollo psíquico imponen un tipo correspondiente de comportamiento a todas las reacciones del sujeto. Todas ellas parecen perseguir sucesivamente el mismo objetivo. De ello resulta, no sólo su uniformidad, sino también la posibilidad de que puedan alcanzar una cierta perfección formal, que, habitualmente, es un mal presagio. Todo virtuosismo parcial en el transcurso del crecimiento debe hacer pensar en una actividad que continúa ejerciéndose indefinidamente por

1. Ver I parte, cap. 2.

sí misma, si no se integra en los sistemas consecutivos que deben aparecer si se da una evolución normal. De ordinario, en efecto, la elaboración de una de ellas —dado que posibilita la realización de la siguiente— hace que se capte y se forme teniendo en cuenta las necesidades que le son específicamente ajenas; por consiguiente, los efectos que le son propios, a menudo, se ven limitados y truncados. En este caso, los efectos pueden alcanzar, eventualmente, su libre manifestación en el juego o en la actividad estética, uno de cuyos efectos es el restituir el ejercicio o la expresión a funciones subordinadas al uso y a la evolución.

De acuerdo con el momento y el nivel en que se produce, la interrupción del desarrollo psíquico puede ser masiva o, por el contrario, compatible con cierta diversidad funcional, donde se dé una función dominante que, a menudo, corresponde a una edad ya pasada. En el primer caso, que es el de la idiotez, todas las manifestaciones de actividad se constituyen uniformemente en el mismo estadio. No saben adaptarse a circunstancias o estímulos que no estén en relación estrecha consigo mismas; por el contrario, cuando es posible diferenciar las funciones, el comportamiento desborda los límites del estadio, pero puede distinguirse por un determinado tipo de efectos. A veces está marcado por la actividad constante de una función que no ha podido superar el estado lúdico y cuyas únicas causas de esta actividad residen en ella misma. Así, por ejemplo, la incontinencia y la insania verbales de ciertos débiles mentales. Otras veces el efecto parece más difuso. A esta situación corresponden todos los actos del sujeto que presentan, por ejemplo, un carácter infantil, ya sea porque sus motivos parezcan retrasados en relación con los intereses que corresponderían a su edad, o porque su ejecución y su fórmula mantengan una apariencia que traicione la conciencia todavía pueril del personaje. Pero, a menudo, la insuficiencia, es también más discreta y de consecuencias más intermitentes. Incluso, puede ser susceptible de compensaciones, o de sobrecompensaciones, y puede actuar como un estimulante para provocar las sustituciones necesarias. De ello se derivarán superioridades efectivas. Pero aunque esta desviación pueda enriquecer la función con relación a determinados aspectos, no puede suprimir su fragilidad interna, que se descubre súbitamente por la concurrencia de sorpresas o influencias deprimentes y, aun, por la simple fatiga. En todo caso, el equilibrio sobre el que se basa el comportamiento de cada uno puede

ser muy variado. Nada podrá ayudarnos a conocer mejor su estructura, sus aspectos notables y sus debilidades que la observación en el niño de sus componentes y relaciones mutuas a través del tiempo. De manera más general, puede decirse que de ella surge un conocimiento amplio de los cambios y adaptaciones recíprocas que pueden producirse en los diferentes campos funcionales.

Su delimitación, por otra parte, no puede realizarse sin una dosis de ambigüedad. En la afectividad resaltan, según parece, las manifestaciones psíquicas más precoces del niño. La afectividad está ligada, desde un principio, a sus necesidades y automatismos alimenticios que se dan poco después del nacimiento. Parece difícil no relacionar con ello, como expresión de malestar o bienestar, el primer comportamiento muscular y verbal del lactante. Las gesticulaciones por sí mismas —y a las cuales también se entrega el niño— parecen a la vez signo y fuente de placer. La afectividad encuentra ahí su base propioceptiva y, en las funciones viscerales —particularmente en las del tubo digestivo— su base interoceptiva.

Indudablemente, pero sin tener plena conciencia de ello, pueden producirse otros movimientos, repentinos e intermitentes, como consecuencia de una excitación, o de apariencia espontánea. Dichos movimientos parecen simples descargas, a imagen de las estructuras ya constituidas: la sola incontinencia dinámica de los centros nerviosos es suficiente para explicarlas. En todos los niveles de la actividad psicomotriz existe la posibilidad de que se produzcan impulsos semejantes. Bajo una forma más o menos disociada, estos impulsos revelan su textura fraccionaria. Su causa evidente es una insuficiencia de coordinación o de control. Por esta razón, indican la falta de maduración o el desequilibrio del sistema psíquico, pero en el fondo son simples manifestaciones motrices deterioradas.

No sólo el primer comportamiento psíquico del niño es de tipo afectivo, sino también el de la idiocia en su nivel más bajo. La agitación correspondiente, en ese caso, está constituida exclusivamente por gritos, en los que se suceden las entonaciones de rabia, triunfo, sufrimiento y actitudes o gestos cuya significación emocional no ofrece duda alguna. Estos efectos se desencadenan, a menudo, con la sola presencia de otras personas, mostrando así el nivel primitivo y profundo de la sensibilidad al que pertenecen las reacciones que pueden llamarse de *prestancia,* porque parecen el reflejo del personaje que cada uno lleva en sí mismo con respecto a cualquier otro

ser. Evidentemente, en el comportamiento esencial del sujeto, se da una especie de vigilancia diferenciada, donde se alimenta lo que de más vivo hay en el sentimiento de la personalidad; pero, para la personalidad propiamente dicha, su desarrollo supone la total realización del proceso de evolución psíquica.

Si bien va echando raíces en la esfera de los instintos más fundamentales, la persona llega a constituirse mediante esos reflejos de acomodación que surgen en presencia de otros, sólo a través de todo el conjunto de las restantes etapas funcionales. En los casos de involución mental, donde es norma que las funciones sean eliminadas en orden inverso al de su adquisición, la persona es la primera en alterarse. Lesiones que parecían dejar intactas las operaciones perceptivas, y aun las intelectuales más complejas, afectan a lo que concierne —en la conducta del sujeto— al sentimiento que éste tenía de su dignidad. Su localización parece ser, esencialmente, la región prefrontal, que es donde el desarrollo de la especie y la maduración del individuo son más tardíos. El sentimiento de personalidad amalgama los reflejos de aspecto orgánico que proporcionan al individuo, dentro de su ambiente, valores cuyo único soporte consiste en nociones abstractas o ideales, ya que su objeto no puede reducirse a una existencia material, sino sólo a consecuencias eventuales, cuyo nivel varía con la civilización de la época o con el grado de evolución psíquica alcanzado por el individuo. Éstas, a veces, son objetivas y sensibles, otras, estrictamente íntimas y morales.

Los campos funcionales que se extienden entre las reacciones puramente afectivas y las de la persona moral se dirigen hacia las realidades del exterior: realidades presentes y actuales o ausentes e imaginadas. En el primer caso, las relaciones están constituidas por reacciones motrices, cuyas combinaciones pueden presentar muchos niveles diferentes: desde la simple vinculación circular, que liga un movimiento a las sensaciones exteroceptivas que provoca y que, a su vez, une esas sensaciones al movimiento que las ha provocado, hasta la aptitud de reconocer, con vistas a un resultado bien definido, las posibilidades espaciales o mecánicas ofrecidas por el campo perceptivo que se ha descrito con el nombre de inteligencia práctica o inteligencia de situaciones, pasando por la sencilla, pero a menudo difícil, apropiación de las estructuras motrices que son nuestros automatismos, naturales o aprendidos, a la estructura de los objetos. Es el campo del acto motor.

En el otro caso, el objeto o acontecimiento, al no ser directamente aprehensibles ni eficaces, deben estar representados por un medio y bajo una forma cualquiera. El efecto sensoriomotor que puede responder a esta representación no es utilizable sino a condición de recibir una significación que se añada o, preferiblemente, que sustituya a su propia imagen. Separar y definir esos significados, clasificarlos, disociarlos, reunirlos, confrontar sus relaciones lógicas y experimentales, intentar reconstruir por medio de ellos lo que puede ser la estructura de las cosas: todo ello constituye el campo del conocimiento, que ofrece también muchos niveles diferentes, y cuyos primeros estadios decisivos muestra la evolución mental del niño.

Los campos funcionales, entre los que se distribuirá el estudio de las etapas que recorre el niño, serán los de la afectividad, del acto motor, del conocimiento y de la persona.

9. LA AFECTIVIDAD

El grito del recién nacido que viene al mundo, grito de desesperación frente a la vida que se abre ante él, según Lucrecio; grito de angustia según Freud, el momento en que el niño se desprende del organismo materno no significa para el fisiólogo más que un espasmo de la glotis, acompañado de los primeros reflejos respiratorios. El presentimiento o el pesar, como motivación psicológica, tienen algo de mítico, pero su reducción a un simple hecho muscular no es más que una abstracción. Este hecho pertenece a todo un complejo vital. El grito está ligado al espasmo, pero también lo está un conjunto de condiciones e impresiones simultáneas que se expresan tanto en el espasmo como en el grito. En ese estadio elemental no se puede hacer distinciones entre el signo y la causa.

Más concretamente, en el espasmo no es posible discernir entre movimiento y sensibilidad, como tampoco más tarde se puede distinguir entre sensibilidades y movimientos de tipo más evolucionado, o de circuito más extendido y diferenciado. El espasmo del iris no se produce sin sufrimiento siendo su único remedio la paralización del iris. El espasmo del intestino produce cólicos tan frecuentes, en el curso de la digestión del lactante que provocan gritos, sin duda, por extensión fisiológica del espasmo al aparato respiratorio. Sólo más tarde sobrevendrá la diferenciación del grito, como simple medio de expresión, sin relación directa con lo que exterioriza. La generalización del espasmo a todas las vísceras: esófago, aparato respiratorio y circulatorio, produce angustia. Algunos espasmos, como el orgasmo sexual, pueden ser fuente de placer. Pero, a menudo, están en el límite del sufrimiento, siendo el placer más intenso cuanto más próximos estén de aquél. Así, a veces, se busca el estímulo en excitaciones dolorosas. Entre la angustia y la excitación genital pue-

de darse una confusión o el paso de una a otra. El deseo erótico linda con la angustia; un estado de angustia, incluso de angustia melancólica, se suprime eventualmente con prácticas eróticas.

Se tiene la impresión de que el placer o el alivio acompañan a aquellos espasmos en que se produce una tensión excesiva. Así, los sollozos son una liquidación habitual de la angustia, mucho menos excepcional que el espasmo sexual. La risa excesiva puede ser también la resolución de una espera o de una coacción prolongadas, o la evasión de energías reprimidas y acumuladas. La risa corriente es una cascada de estremecimientos en que la tensión de los músculos tiende a agotarse y, habitualmente, los aplaca, suprimiendo toda capacidad de esfuerzo. En los sollozos, este esfuerzo se desarrolla mucho más en los músculos estriados del esqueleto que en los de las vísceras; su causa normal parece consistir menos en una elevación de la tensión que en una reducción del umbral por encima del cual se puede contener dicha tensión.

Pero, en este caso, se trata de espasmos ya organizados que superan a los simples calambres de los aparatos viscerales o motores. En lugar de ser elementales y esporádicos, se encadenan y son regulados e incluso reguladores de las energías gastadas en ellos. La sensibilidad vinculada a cada uno se traslada al conjunto y, de puramente orgánica, como era al principio, por aproximaciones sucesivas, puede hacerse más moral. El sufrimiento bruto que respondía a sus paroxismos se ve frenado, desplazado, diluido, sutilizado y, finalmente, integrado a actos psíquicos que llegan a cambiar gradualmente su tonalidad penosa por simples estímulos de la conciencia. Esta evolución, en el niño, se puede seguir a través de las etapas que jalonan los progresos de su afectividad.

La actividad tónica de los músculos que precede a los movimientos propiamente dichos constituye la base del espasmo. La agitación del lactante está constituida por bruscas distensiones que le hacen pasar de una actitud a otra. En cada una de ellas, los músculos parecen tensarse y endurecerse, más que acortarse o alargarse para realizar gestos que puedan explorar el espacio. En este caso, la contracción es masiva, tetaniforme, y se propaga por capas; concierne, particularmente, a la musculatura vertebral y proximal, es decir, aquella que servirá sobre todo para la estabilización de los movimientos y para el equilibrio del cuerpo. Los primeros reflejos son reflejos tónicos de defensa o de actitud. Un contacto o un pellizco

de la piel, determina un encogimiento o un estiramiento atetósico del miembro. El ruido provoca un estremecimiento, semejante a esas bruscas distensiones del tono que a veces lleva consigo la liberación súbita mediante el sueño. Son evidentes las influencias de las excitaciones laberínticas sobre el comportamiento del recién nacido. Estas excitaciones pueden ser suficientes para modificar, de manera sistemática, la posición relativa de la cabeza y de los miembros, y pueden mostrar también el placer que el niño experimenta cuando se le mece.

Las reacciones de miedo, primera emoción claramente diferenciada en el niño, están ligadas a un estímulo laberíntico brutal, a una impresión de caída. Todas las demás, cada una a su manera, responden igualmente a variaciones del tono tanto visceral como muscular, y se producen como consecuencia de la función postural, en la que Sherrington ha reunido todo lo que es manifestación tónica. Procediendo todas de un mismo fondo, ¿serán las reacciones totalmente reductibles entre sí? Algunos autores, como Watson, tienden a explicar la diversidad de las emociones por la acción de las circunstancias, que unirían su núcleo inicial a excitantes y a reacciones variables. Pero su especificidad ontogenética es incontestable. Cualesquiera que sean sus etapas en la historia de la especie, muestran automatismos que les son propios y que emergen en el comportamiento de los individuos como un efecto de maduración funcional. De este modo, al margen de toda ocasión notable, dichos automatismos pueden dar lugar, en el idiota, a una serie de manifestaciones que parecen producirse por sí mismas: actitudes no solamente de agresión, de amenaza o de miedo, sino también de defensa, de súplica y gestos propiciatorios en sujetos que, sin embargo, no han sido nunca golpeados ni maltratados.

Las emociones consisten esencialmente en sistemas de actitudes que responden a un cierto tipo de situación. Las actitudes y situaciones correspondientes se implican mutuamente, constituyendo una manera global de reaccionar, de tipo arcaico y frecuente en el niño. Entonces, se opera una totalización indivisa, entre las disposiciones psíquicas, todas ellas orientadas en el mismo sentido, y los incidentes exteriores. De ahí resulta que, a menudo, la emoción da el tono a lo real. Pero, a la inversa, los incidentes exteriores adquieren el poder de desencadenarla casi con toda seguridad. La emoción es, en efecto, una especie de prevención relacionada de alguna manera con

el temperamento, con los hábitos del sujeto. Pero esta prevención, focalizando a su alrededor y sin distinción alguna a todas las circunstancias, de hecho ya unidas, confiere a cada una, incluso siendo fortuita, el poder de resucitar más tarde dicha prevención, como lo haría la parte esencial de la situación. Por su sincretismo, por su exclusivismo en relación a toda orientación divergente, por su vivacidad de interés y de impresión, la emoción es particularmente apta para suscitar reflejos condicionados.[1] Bajo la influencia de estos últimos, la emoción puede presentarse a menudo como opuesta a la lógica o a la evidencia. De esta manera se constituyen complejos afectivos, irreductibles para el razonamiento. Pero también la emoción da a las reacciones una rapidez, y sobre todo una totalidad, que concuerdan con los estadios de la evolución psíquica y con aquellas circunstancias de la vida en las que está prohibida la deliberación.

Las situaciones con las que confunde al sujeto no son sólo incidentes materiales, sino también relaciones interindividuales. El ambiente humano invade el medio físico y, en gran parte, lo sustituye, sobre todo para el niño. Corresponde precisamente a las emociones, por su orientación psicogenética, el realizar esos vínculos que se anticipan a la intención y al discernimiento. Las actitudes que los componen, los efectos sonoros y visuales que resultan de ellos, para los demás, son estímulos de interés extremo que tienen el poder de movilizar reacciones similares, complementarias o recíprocas, es decir, en relación con la situación de la que son efecto e indicio. Se crea muy primitivamente una especie de consonancia, de acuerdo o de oposición, entre las actitudes emocionales de los sujetos que se encuentran en un mismo campo de percepción y de acción. Se establece el contacto entre ellos por mimetismo o contraste afectivos. De esta manera, se instaura un primer modo concreto y pragmático de comprensión o, mejor, de participacionismo mutuos. El contagio de las emociones es un hecho que se ha señalado frecuentemente. Está unido a su poder expresivo, sobre el que se basan las primeras cooperaciones de tipo gregario, a las que cambios incesantes y, sin duda, ritos colectivos han transformado de medios naturales en mímica más o menos convencional.

Las influencias afectivas que, desde la cuna, rodean al niño no dejan de tener una acción determinante sobre su evolución mental.

1. Ver II parte, cap. 7.

No porque éstas puedan crear en el niño sus actitudes y sus maneras de sentir, en todos sus aspectos, sino precisamente al contrario, porque a medida que se despiertan, se dirigen a automatismos que tiene en potencia el desarrollo espontáneo de las estructuras nerviosas y, a través de ellos, se dirigen a reacciones de orden íntimo y fundamental. Así, lo social se amalgama con lo orgánico.

Un ejemplo de esas interferencias es la sonrisa, sobre la que los investigadores de la infancia han multiplicado sus observaciones. Al atribuirle en un principio una plena significación funcional, Ch. Bühler afirma que su fuente es puramente humana y que se produce sólo en presencia de un rostro. Pero muchas observaciones contradicen esta afirmación. En principio, la sonrisa parece estar ligada a estímulos cutáneos próximos a la región muscular donde ésta se produce: el primer y segundo día, un cosquilleo debajo de la barbilla (Dearborn); el segundo día, en la mejilla y la nariz (Scupin); el tercer día, en la nariz (Ament); el quinto día, sobre la mejilla (Dearborn); contacto del pezón sobre la mejilla (Blanton), el 28.º día; estrechamiento de la mano y el brazo para jugar (Major), el 28.º día. Después vienen excitaciones más generales y de tonalidad claramente afectiva: baño caliente (Major), en el 4.º día; bienestar (Dearborn), el 6.º día; (Baldwin), 7.º y 9.º día; descanso después de mamar (Preyer), 26.º día; sueño después de mamar (Moore), quinta semana; bienestar después del sueño (Shinn), 5.ª semana; bienestar después de la fricción con aceite (Shinn), 8.ª semana. Un poco más tarde empieza la acción de los estímulos exteroceptivos: el lenguaje cariñoso de la niñera (Valentine), el 10.º día; luz brillante (Blanton), el 13.º día; sombra azul sobre la luz (Blanton), el 16.º día; sonidos agudos (Darwin), 6.ª semana. Finalmente, aparece con certeza el factor humano: rostro sonriente (Moore), 20.º día; parloteo y mímica (Tiedman), 28.º día; sonrisa de los adultos (Jones, Grégoire), 2.º mes; la niñera que balancea la cabeza y canta (Piaget), 45.º día; miradas amistosas (Moore), quinta semana; presencia de la madre (Darwin) sexta semana; imitación de los adultos, situación de juego (Grégoire); parloteo de la madre, rostro sonriente, sonajero brillante (Dearborn), 7.ª semana.

En el comienzo de cada una de esas distintas clases de excitación, se percibe con claridad el orden de sucesión. Primero, las que constituyen un estímulo inmediato de la tonicidad muscular, luego un estado general de satisfacción orgánica que se expresa por una reac-

ción local. A continuación, impresiones sensoriales de objetos distantes y, por último, la acción a distancia de un rostro o de una voz que expresen e inspiren esa satisfacción, cuya fuente es externa y ha dejado de ser íntima. También se presentan reacciones de las que surge la significación afectiva de la sonrisa y que están precedidas de aquellas otras que se limitan a demostrar su posibilidad fisiológica: contractilidad del grupo muscular apropiado, subordinación de este grupo a impresiones exteroceptivas. Insabato ha mostrado que la risa, al igual que los sollozos, puede ser provocada de manera mecánica mediante el cosquilleo resultante de un estímulo tendinoso-muscular profundo, y también ha mostrado que ambos son la consecuencia y la expresión de la afectividad orgánica y de las circunstancias morales.

La inducción de la sonrisa por la sonrisa misma sigue tan de cerca su aparición y posee una seguridad tan electiva, que se puede admitir cierta afinidad funcional, debida a la naturaleza propia de las manifestaciones emotivas, antes que admitir el simple juego de los acontecimientos y de los reflejos condicionados. Pero, de todas maneras, es un ejemplo de los procedimientos con los que la sensibilidad del niño se amplía hacia el medio ambiente, reproduciendo sus rasgos sin saber distinguirse de él. Esta exposición, que es también una alienación de sí mismo en los demás, implica una segunda fase que es inversa y en la que el sujeto tomará posesión de sí oponiéndose a los demás. Entonces comienza la evolución de la personalidad. La emoción asume de nuevo el papel de unir a los individuos entre sí por sus reacciones más orgánicas e íntimas; y las consecuencias ulteriores de esta confusión deben ser las oposiciones y desdoblamientos, de donde, gradualmente, podrán surgir las estructuras de la conciencia.

En tanto que exteriorización de la afectividad, las emociones provocan cambios que tienden a reducirlas. En ellas reposan prácticas gregarias que constituyen una forma primitiva de comunión y de comunidad. Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializados. Pero a medida que se va precisando, su significación los hace más autónomos y se separan de la emoción misma. En lugar de ser la onda propagadora, tienden a ponerle un dique, a imponerle compartimentos, que quiebran su potencia totalizadora y contagiosa. Una vez que se convierte en lenguaje y convención, la mímica multiplica los matices, las complicidades

tácitas, los sobreentendidos, y se torna sutil al encontrarse con el *raptus* unánime, que es una emoción auténtica.

Entre la emoción y la actividad intelectual se producen la misma evolución y el mismo antagonismo. Con prioridad a cualquier análisis, se impone el sentido de una situación mediante las actividades que despierta y las disposiciones y actitudes que suscita. En el desarrollo psíquico, esta intuición práctica precede en mucho al poder de discriminación y de comparación. Es una primera forma de comprensión, pero todavía dominada totalmente por el interés del momento y comprometida en los casos particulares. El acuerdo o la reciprocidad de actitudes son las primeras manifestaciones que pueden realizar un cierto contacto y entendimiento mutuos entre los individuos, pero todavía están absorbidos totalmente por los apetitos o la impulsividad del instante presente. Una imagen que sirva para la comparación y la previsión podrá nacer de esas relaciones pragmáticas y concretas a condición de reducir gradualmente la parte de sus reacciones posturales, es decir, de las emociones y la afectividad. A la inversa, cada vez que vuelvan a prevalecer actitudes afectivas y la emoción correspondiente, la imagen perderá su polivalencia, se obnubilará y se abolirá. Es el efecto que se observa habitualmente en el adulto: reducción de la emoción por el control o por la simple traducción intelectual de sus causas o circunstancias; derrota del razonamiento y de las representaciones objetivas por la emoción. En el niño, es lento el progreso que va desde las reacciones puramente ocasionales, personales y emocionales hasta una representación más estable de las cosas, siendo constantes los retrocesos.

En el propio campo de la afectividad, las transformaciones son el resultado de este conflicto. Si ha sido posible elaborar teorías intelectualistas de las emociones, se ha debido a la preponderancia que han adquirido las causas e imágenes intelectuales en el campo de los sentimientos y las pasiones. Su error consiste en no haberse dado cuenta de la reducción simultánea del aparato verdaderamente emocional y en haber asimilado emoción y sentimiento o pasión, cuando lo que en el fondo se opera es una transferencia funcional de aquélla a los otros. En el niño, todo esto depende de la edad. Pero ni mucho menos los más emotivos se convierten necesariamente en los más sentimentales o en los más apasionados. Se trata, en efecto, de tipos diferentes que corresponden a un equilibrio distinto entre las actividades psíquicas.

El niño, movido por el sentimiento, y en relación con las circunstancias, no tiene las reacciones instantáneas y directas de la emoción. Su actitud es de abstención y, si observa, lo hace con una mirada lejana o furtiva que rechaza toda participación activa en las relaciones que se encadenan a su alrededor. Tratar de hacer que participe de ellas es ponerlo de mal humor; se vuelve llorón por falta de aptitud o de gusto en el intercambio rápido con los demás. Parece cerrar sobre sí mismo el circuito de sus impresiones, rumiándolas en su interior, mientras, a menudo, está absorto en chupar su pulgar. Este período inicial, defensivo y negativo, podrá modificarse sólo con la aparición y progreso de las representaciones mentales que proveerán a sus quimeras de motivos y temas que, en cierto modo, no están presentes.

La pasión puede ser viva y profunda en el niño. Pero con ella surge el poder de volver silenciosa esa emoción. La pasión supone, pues, para desarrollarse, el autocontrol de la persona, y no puede anticipar nada acerca de la oposición claramente experimentada entre él y los demás, cuya conciencia no se produce antes de los tres años de edad. Entonces el niño se capacita para alimentar secretamente celos frenéticos, vínculos exclusivos, ambiciones tal vez indefinidas pero igualmente exigentes. La edad siguiente podrá atenuar las relaciones más objetivas con el medio circundante, pero no por ello dejan de revelar un temperamento.

El sentimiento, y sobre todo la pasión —indudablemente— serán tanto más tenaces, perseverantes y absolutos cuanto más próximos estén a una afectividad más ardiente, donde continúan operando ciertas reacciones, por lo menos vegetativas, de la emoción. Aquéllos son también la reducción de la emoción actualizada, mediante otras influencias. Son el resultado de una interferencia o incluso de conflictos entre unos efectos que pertenecen a la vida orgánica y postural y otros que dependen de la representación o conocimiento y de la persona.

10. EL ACTO MOTOR

Entre las posibilidades que tiene el ser vivo para reaccionar frente al medio, el movimiento, por los progresos de su organización en el reino animal y en el hombre, tiene una eficacia y preponderancia tales que sus efectos pueden ser considerados por los behavioristas como el objeto exclusivo de la psicología. Pero incluso esta limitación obliga a atribuir al movimiento significados completamente distintos. En efecto, sería ridículo, por ejemplo, limitar el significado del lenguaje al simple hecho de la fonación y no distinguir los gestos entre sí, incluso si son exteriormente semejantes, según las situaciones que los motivan y el tipo de resultados a los que tienden. Reducido a las contracciones musculares que lo producen o a los desplazamientos que provoca en el espacio, el movimiento no es, en efecto, más que una abstracción fisiológica o mecánica. El psicólogo no puede disociarlo de los conjuntos que responden al acto cuyo instrumento es, precisamente, el movimiento.

Gracias a él, el acto se inserta en el instante presente. Existen, sin embargo, dos posibilidades: o bien puede pertenecer sólo al medio circundante concreto por sus condiciones y objetivos; en este caso, se trata del acto motor propiamente dicho. O bien puede tender a fines actualmente irrealizables o suponer medios que no dependan de las circunstancias brutas ni de las capacidades motrices del sujeto: de inmediatamente eficiente, el movimiento se convierte entonces en técnico o simbólico y se refiere al plano de la representación y del conocimiento. Este paso parece operarse únicamente en la especie humana. En el momento en que se produce en el niño, provoca una brusca diferencia entre sus aptitudes y las de los animales más próximos al hombre. El movimiento mismo presenta una doble progresión: una relacionada con su agilidad, a menudo notable en el

animal; la otra relativa al nivel de la acción que lo utiliza. Entre las dos series, hay zonas en las que la distinción es difícil: por ejemplo, la adaptación de las estructuras motrices a las estructuras del mundo exterior está muy ligada al ejercicio de centros nerviosos que aseguran la regulación fisiológica del movimiento, pero tiene como segunda condición la imagen del objeto y ésta puede pertenecer a niveles más o menos elevados de la representación perceptiva o intelectual.

El movimiento comienza a partir de la vida fetal. En la ontogénesis, las funciones se inician con el desarrollo de los tejidos y de los órganos correspondientes, antes de que puedan justificarse por el uso. Hacia el cuarto mes del embarazo la madre puede percibir los primeros desplazamientos activos del niño. Minkowski (de Zurich) ha investigado las etapas sucesivas de la motilidad prenatal en fetos de distintas edades, mantenidos con vida durante el mayor tiempo posible. A pesar de que ésta manifiesta la tendencia a alterarse paralelamente a la extinción de la vitalidad, Minkowski ha podido reconocer que la motilidad está constituida por sistemas más o menos amplios de gestos y actitudes que, con la misma excitación, son susceptibles de sufrir intermitencias y variaciones. En todo ello, el determinismo no es pues constante, lo que se explica sin duda porque las estructuras anatómicas y funcionales no están acabadas todavía. El circuito en que se propaga el estímulo no tiene aún contornos firmes y hace que éste se diluya fácilmente en otros, también insuficientemente diferenciados. Al mismo tiempo, la reacción, si bien a menudo es demasiado extensiva, guarda algo de parcial por falta de coordinación entre los diferentes campos o sistemas del organismo, que, por sí mismo, constituye sólo un conjunto sin cohesión.

La variabilidad que resulta es opuesta a la que se observará en una organización más compleja y más completa del sistema nervioso. En este caso, ésta tiene algo de fortuito o, por lo menos, refleja fluctuaciones muy generales en las disposiciones orgánicas. Esta variabilidad, por el contrario, es apropiada a la diversidad de circunstancias y necesidades, cuando la integración mutua de los campos y sistemas funcionales hace posible un acuerdo selectivo entre una excitación de fuentes muy variadas o de los apetitos más matizados y las reacciones más polimorfas.

Al nacer el niño, persisten sistemas definidos de gestos y acti-

tudes, en respuesta a estímulos determinados. Se trata, en particular, de los reflejos cervicales y laberínticos de Magnus y Kleijn, estos últimos, provocados por la excitación vestibular resultante de un desplazamiento rápido del cuerpo en una dirección dada en el espacio y, los primeros, por la rotación de las primeras vértebras cervicales. Unos y otros consisten en ciertas relaciones de posición entre la cabeza y los miembros. También aquí, como antes se ha visto en el feto, el efecto no sigue siempre a la excitación apropiada debido a una razón opuesta. Éste se produce con toda seguridad cuando se trata de un niño prematuro o cuando se destruyen ciertas conexiones nerviosas, como consecuencia, por ejemplo, de un traumatismo obstétrico. En este caso, la causa de su inconstancia radica en su suspensión eventual por los centros inhibitorios. La subordinación de dicha suspensión a estos centros todavía no es completa, ni siquiera en un recién nacido normal. De este modo, la intermitencia de una reacción puede deberse, tanto a la imperfección relativa y a la indeterminación persistente del circuito correspondiente, como, por el contrario, a su integración ya iniciada en un sistema más evolucionado de movimientos.

Se han comparado las gesticulaciones espontáneas del recién nacido tanto con sustituciones súbitas e irregulares de las actitudes entre sí, como con automatismos o fragmentos de automatismos que funcionan ya como más tarde exigirá la función plenamente realizada. En realidad, las actividades musculares están todavía mal delimitadas. La tetanización rápida del músculo por la excitación eléctrica ha influido para que se compare su contracción con la de la fatiga y aproximarla a la del calambre o el espasmo. Es decir, hay poco intervalo entre la sacudida clónica y la contracción, siendo todavía muy fácil la fusión entre estas dos actividades fundamentales del músculo: encogimiento y tono, movimiento propiamente dicho y postura. Para cada una de ellas, por otra parte, pasarán semanas y meses antes de que se hayan realizado las condiciones de su ejercicio plenamente eficaz y diferenciado.

Sobre el músculo, en efecto, converge la acción alternante o combinada de centros diferentes. Su sola estructura no basta para explicar los efectos contráctiles a los que sirve de soporte. Según Bottazi, de sus dos elementos constituyentes, las miofibrillas y el sarcoplasma, unas son el instrumento de la actividad clónica y el otro del tono; así la diferencia funcional se explica por una diferencia de órganos.

Pero el tono está lejos de ser simple. Registradas por el oscilógrafo, las corrientes de acción que le responden son de ritmo muy variable; su papel en el mecanismo motor es diverso; por último, la patología muestra que se disocia en formas diferentes de contracción, de acuerdo con el nivel de las lesiones que aíslan a sus centros reguladores entre sí. El tono es a cada instante el resultado, modificable según los casos y las necesidades, de los influjos que provienen de múltiples fuentes.

En el niño, esta función compleja del tono llega a completarse mediante etapas sucesivas. Los centros nerviosos de los que depende dicha función no llegan a su maduración simultáneamente. Su equilibrio funcional cambia con la edad. Pueden darse también diferencias según los individuos. De ello resultan tipos motores y también tipos psicomotores diferentes: las relaciones entre las manifestaciones del tono y el psiquismo resultan estrechas debido al equilibrio, a las actitudes y por consiguiente a las conexiones estrechas que existen en el cerebro medio entre los centros de la sensibilidad afectiva y aquellos de los diferentes automatismos en los que las funciones de postura tienen un papel considerable. De este modo, he podido distinguir los siguientes tipos extrapiramidales: inferior, medio y superior.

No solamente la naturaleza, sino también la distribución periférica del tono se modifica en el transcurso de la infancia. Homburger ha descrito un tipo motor infantil en los sujetos que conservan, más allá de la edad normal, ciertas posturas habituales. Los miembros inferiores del recién nacido están arqueados y sus pies tienden a colocarse en forma de tijeras. Los antebrazos están doblados. Las palmas de las manos vueltas hacia el mentón y no hacia el tórax; más tarde, cuando los antebrazos se extienden, las manos miran hacia atrás y no hacia el eje del cuerpo. La extensión dorsal del pulgar del pie, que es normal en los primeros meses, ofrece especial interés por ser asimilable a un reflejo descrito por Babinski como patológico en el adulto. Una lesión que interrumpe la continuidad del haz piramidal, por el cual se transmiten a la médula las incitaciones motrices de la corteza cerebral, provoca una inversión en la posición refleja que adopta el pulgar del pie cuando se roza el borde externo de este último: el pulgar se yergue en lugar de doblarse hacia la planta del pie como ocurre en estado normal. En el niño, la extensión cede lugar a la flexión hacia los siete u ocho meses, cuando la mielinización del

haz piramidal, que progresa de arriba a abajo, le permite llevar las incitaciones de la corteza hasta los centros medulares de los miembros inferiores. Tenemos, en este caso, un ejemplo claro del cambio que pueden sufrir las reacciones periféricas a causa de la integración de unos centros nerviosos a otros. Por otra parte, y a menudo, el cambio presenta alternativas sucesivas: durante algunas horas o incluso durante dos o tres días después del nacimiento, la posición que adopta el pulgar mencionado es la flexión; la intervención de las incitaciones piramidales no hace más que restablecer la reacción inicial. Así, el mismo efecto periférico puede responder a condiciones diferentes de acuerdo con el estadio de desarrollo en que se produzca.

El estudio de los movimientos propiamente dichos permite verificarlo. No hay ninguna razón, por ejemplo, para ver en el pataleo del recién nacido el gesto ya constituido del caminar, ya que éste no aparecerá antes de largos meses durante los cuales entrarán en juego sucesivamente nuevos centros nerviosos, mientras que la agitación de los miembros inferiores se irá modificando de manera visible. Además, ¿cómo aislar cualquiera de los automatismos elementales, en los que podría descomponerse el acto de andar, de su equilibrio total en el que se funden constantemente y cuyo mantenimiento supone la integración más estricta de las actividades musculares a sus órganos reguladores? Con las manos sucede lo mismo. Cuando éstas se crispan sobre el objeto que toca la palma, no hay todavía prensión, sino, como máximo, un reflejo que le lleva a agarrar los objetos. El gesto del pie que busca un contacto, un soporte, cuando el otro acaba de ponerse en el suelo, es más un gesto de trepar que de caminar. De un acto al que le sigue después se transmiten, sin duda, movimientos, aunque transformados por el hecho de integrarse a otros sistemas y obedecer a otras necesidades.

Es posible asistir frecuentemente al conflicto de sistemas sucesivos entre sí. El niño, moviéndose continuamente en la bañera, ve cómo se aleja de él un pequeño objeto que flota; al principio, no hace más que repetir los mismos gestos, después consigue orientar el movimiento de su brazo en la dirección del objeto pero con el puño crispado, volviendo, así, a alejarlo de él. Solamente después logrará estirar su mano abierta y no cerrarla sino sobre el objeto. La reducción de los obstáculos que estos movimientos oponen entre sí exige una fórmula nueva, que no es la simple adición de elementos primitivamente distintos. Los ejercicios que preceden al acto de

andar ofrecen un ejemplo semejante. Evidentemente, se puede reconocer la adquisición de aptitudes indispensables para la actividad de andar, en la serie de esfuerzos que el niño es cada vez más capaz de realizar. Pero no son, como se ha dicho, fragmentos ya preparados de la locomoción bípeda y vertical. Éstos pertenecen a sistemas actuales de comportamiento en el espacio, o incluso de locomoción que, más adelante, podrán oponerse a la marcha, como en aquellos niños a los que se impide que gateen para crearles la necesidad de erguirse sobre sus piernas. Un movimiento no se construye como un edificio con partes preparadas de acuerdo con un plan; es necesario que el movimiento sustituya, con el suyo, el plan de las actividades anteriores.

Se da la tendencia común de considerar el teclado muscular como primitivamente compuesto de elementos simples, cuyas diversas combinaciones producen toda la serie de movimientos. Pero si, efectivamente, existen centros cuya excitación hace encoger, por pequeñas parcelas, al aparato muscular en toda su extensión, estos centros son los más elevados; los centros de la corteza cerebral, es decir, los últimos en desarrollarse en la serie animal, los últimos que pueden funcionar en el individuo. Antes que éstos, entran en juego los centros que ordenan conjuntos más o menos amplios de actitudes y de gestos; es decir, lo que se llama, en términos un tanto confusos, automatismos naturales. La circunvolución motriz de la corteza, donde se proyectan de manera distinta las diferentes regiones del aparato muscular, sin duda alguna, es un instrumento para analizar los movimientos. Este análisis exige también un aprendizaje completamente controlado, ya que es una operación que depende de otras y, en alguna medida, artificial. Cuando se produce una ruptura patológica entre la circunvolución motriz y los centros subyacentes, el sujeto se encuentra ante verdaderos bloques de contracciones musculares que ya no puede limitar ni manejar.

El mismo niño, en un principio, se enfrenta a conjuntos de gestos. Los que aparecen primero son los más difusos y más generales. Necesitará mucho tiempo para llegar a disociarlos en sistemas más particulares y capaces de adaptarse a la diversidad de las cosas y de las circunstancias. En presencia de una tarea nueva, el niño debe luchar contra *sincinesias*, es decir, contra el grupo motor al que pertenece el movimiento oportuno y que, a menudo, lo vuelve torpe, impreciso, y lo paraliza. Suprimir una sincinesia en el adulto y en

buena parte en el niño, es una cuestión de ejercicio, que sigue a la maduración funcional, pero que no puede adelantarse a ella. Los primeros gestos son bilaterales; solamente al cabo de muchas semanas después del nacimiento se constatan gestos unilaterales (M. Bergeron). El control que tiene el niño sobre sus movimientos, es decir, el poder de inhibirlos, de seleccionarlos, de modificarlos, puede ser un progreso regional que muestra su dependencia relacionada con la evolución fisiológica. Comienza a ejercerse en la región superior del cuerpo y en la parte cercana a los miembros; según Shirley, no se manifiesta sino tardíamente en las regiones inferiores y en las extremidades distales. La acción del haz piramidal, en efecto, sólo puede hacerse sentir con la conclusión del proceso de mielinización, que se origina en el cuerpo celular y avanza hacia la periferia, siendo más corto para las vías cortas y más prolongado para las vías largas. Tournay ha mostrado, además, que la mielinización, en los diestros, se anticipa en algunas semanas en el lado derecho respecto al izquierdo.

Otra delimitación de los movimientos, sin la que no tendrían ninguna precisión, consiste en una exacta distribución del movimiento mismo y de las actitudes correspondientes, durante todo el tiempo de su ejecución. Estas actitudes son de dos clases. Unas dependen de la contracción tónica, que acompaña al desplazamiento de un miembro en movimiento, que soporta las posiciones sucesivas y sin la cual no habría continuidad y resistencia. Puede ocurrir que, al detenerse súbitamente el movimiento, se mantenga por sí misma la actitud en que aquél ha colocado al cuerpo, o que sea la única actitud persistente, entorpeciendo el movimiento, como en esos estados llamados catatónicos y en ciertas manifestaciones de estupor. Por el contrario, esa contracción tónica falta en los movimientos del niño pequeño que impulsados al aire enérgicamente decaen conforme se agota el impulso primero. A la inversa, A. Colin ha mostrado que en el lactante se dan tendencias a la catatonia. Las dos funciones, tónica y clónica, no están todavía integradas la una en la otra.

Un segundo tipo de actitudes resulta de las contracciones tónicas que se producen a propósito de cada movimiento en las partes del cuerpo que están en reposo. Como dichas contracciones no se presentan en el niño pequeño, éste es impulsado por cada uno de sus gestos. Incapaz de inmovilizarse por sí mismo, hay que sujetarlo para que no se caiga. Esta incapacidad dura mucho tiempo. La inmovi-

lización de las regiones en apariencia inactivas, en realidad, es una acción sumamente compleja. Toda parte del cuerpo que se desplaza tiende a desplazar su centro de gravedad. Para evitar la pérdida de equilibrio, debe producirse una resistencia, que es, precisamente, una contracción compensadora en las partes restantes y preferentemente hacia el eje del cuerpo, a lo largo del raquis, en los músculos que lo sostienen y cuya función preponderante es tónica: son, esencialmente, los músculos del equilibrio.

La resistencia debe variar, no solamente con la amplitud y la envergadura del gesto, sino también con las resistencias que éste puede encontrar en el espacio. El ajuste de una resistencia a otras se manifiesta, cuando éstas ceden bruscamente, mediante el desequilibrio resultante, cuya frecuencia es tanto más grande cuanto menos capaz es el niño de un reajuste rápido.

La dificultad todavía es más grande cuando todo el cuerpo, en lugar de poder inmovilizarse, está en movimiento. Entonces las contracciones compensadoras de cada desplazamiento parcial deben combinarse bajo el impulso del conjunto, para que pueda fundirse armoniosamente con él en una especie de equilibrio fluido y progresivo. Esto es lo que se produce al caminar y en las acciones que se derivan de ello: carrera, danza, salto, etc. A falta de una estricta sinergia entre las compensaciones tónicas y la sucesión continua de los gestos, se producen dificultades capaces de entorpecer completamente la actividad de caminar. Así, en la borrachera, el peso de la pierna que se separa del suelo obliga al cuerpo a inclinarse hacia ese mismo lado; y la alternancia de este desequilibrio hace que el paso sea zigzagueante. El niño pequeño presenta efectos semejantes: su paso es zigzagueante, es decir, el niño anda inclinado hacia adelante por el peso del cuerpo. «Corre detrás de su centro de gravedad.» Como todavía no sabe recuperar el equilibrio con las contracciones apropiadas, a menudo tiene que apoyarse sobre el obstáculo para poder pararse. Evita el andar zigzagueante o la caída separando las piernas para poder ensanchar su base de sustentación.

La concordancia de las reacciones posturales y del movimiento se traduce, además, en las operaciones que exigen precisión y seguridad mediante la sustitución gradual de la actitud por el gesto. Si se trata de coger o manipular un objeto pequeño, los grandes desplazamientos del cuerpo y de los miembros deben reducirse, poco a poco, al movimiento de los dedos. Pero la inmovilización de las otras partes no

es neutra; en cada instante deben proporcionar el soporte flexible o rígido, fijo o plástico que exige cada etapa de la manipulación. Esta aptitud está ausente en el niño durante mucho tiempo. Sus movimientos exceden los límites del objetivo, están sujetos a oscilaciones de amplitud demasiado grande, como consecuencia de su impotencia para localizar el gesto, fijando las partes del cuerpo que deben darle un punto de apoyo. Su mano, en un principio, tiene un movimiento de planeador encima del objeto, después se lanza sobre él totalmente abierta y finalmente lo agarra de manera total.

Todas esas insuficiencias de ajuste entre las acciones clónicas y tónicas son manifestaciones de asinergia. Pertenecen a la patología del cerebelo y, en el niño, al retraso de su maduración. Este retraso puede, en ciertos casos, sobrepasar la edad normal e incluso prolongarse en forma de debilidad duradera de la función. También se ha descrito un tipo motor asinérgico que tiene concomitantes psicológicos.

Un movimiento cualquiera no puede distinguirse de su proyección en el espacio. Su orientación pertenece a su estructura. En contra de la opinión común, hay un espacio motor, que todavía no es el espacio representado ni el espacio conceptual, y que une niveles funcionales diferentes y forma con ellos una realidad inmutable y necesaria, imponiéndose por sí misma y de una sola vez. No hay necesidad de oponer el movimiento a un medio concreto donde tendría que encontrar sus determinaciones locales de manera secundaria. Su misma existencia determina el medio en el que debe desplegarse. En un principio, el movimiento no es titubeante, pero llega a serlo mediante la experiencia. Sin duda necesita ser guiado. Pero no puede serlo sino una vez franqueado cierto umbral funcional. Tournay ha demostrado que antes de cierta fecha que parece corresponder a la iniciación funcional del haz piramidal, la mano del niño atraviesa su campo visual sin atraer su atención en lo más mínimo. Una vez que se ha establecido la vinculación entre el campo visual y el campo motor, el ojo sigue a la mano, después la guía. Se establecen otras concordancias más complejas entre el movimiento y sus objetivos, mediante etapas sucesivas, así por ejemplo su adaptación a la estructura y al uso de los objetos. Esta adaptación no es el simple resultado de ensayos fortuitos o experimentales. Ya que una lesión de determinados centros nerviosos puede eliminar dicha adaptación en el adulto, ésta exige, evidentemente, en el niño la posibilidad de uti-

lizar dichos centros y de ajustarlos; es decir, exige su maduración funcional. Sucede lo mismo para la aptitud que del campo perceptivo-motor hace surgir las soluciones que permitirán evitar el obstáculo o superar la insuficiencia de las fuerzas naturales mediante un instrumento. Todo ello presenta grados muy diferentes de acuerdo con las distintas especies animales y, de un individuo a otro, en la misma especie.

A esas actividades responden niveles diferentes de organización funcional. Constituyen un hecho de la evolución. Por muy necesario que sea, el aprendizaje por sí solo no puede suplir esas actividades que, por otra parte, son actos completos, es decir, conductas que tienen su objetivo propio y pueden elegir sus medios. El número de circunstancias que soportan y que pueden constelar en torno suyo aumenta con su complejidad. Su estudio supone el de las motivaciones de las que dependen.

Los actos de nivel más bajo son los impulsos, en los que las motivaciones son mínimas. Parecen descargas motrices que se efectúan de modo autónomo. El grado de su simplicidad o de su complejidad depende de los sistemas que por la evolución natural o el uso se han tornado habituales. En el adulto, pueden estar compuestos por operaciones automáticas que se encadenan entre sí. En el niño entran en juego sólo simples productos motrices y verbales, o reacciones que se vinculan con los gestos espontáneos de agresión, de predación alimenticia o de defensa. En todos los casos, la ocasión es insignificante. Son como el efecto de una autoactivación, de una incontinencia, de una fuga de los controles habituales de la conducta. Estos controles son todavía débiles y no organizados en el niño; pueden estar desorganizados en el adulto por vicisitudes íntimas o fisiológicas. Pasa la ráfaga, sin dejar más motivos a la actividad subsiguiente que los que le hubiera proporcionado la actividad anterior.

Las primeras motivaciones dan la impresión de ser producto de un efecto sensorial que el niño parece haber descubierto súbitamente y que luego trata de reproducir. Por ejemplo, al pasar la mano por su campo visual, llega un momento en que la detiene delante de sus ojos, la aparta y la vuelve a poner; luego aprende a agitarla de diferentes maneras, como si estuviera ansioso por observar todos sus aspectos y desplazamientos. La sensación no se mantiene, discrimina e identifica hasta el momento en que el niño es capaz de reproducirla

con gestos apropiados. Es más, la sensación permanece indiferenciada entre impresiones no diferenciadas, donde lo que depende de la excitación se mezcla con lo que depende de la reacción refleja. Así, se ensamblan reacciones circulares en las que la sensación suscita el gesto apropiado para prolongarla o reproducirla, mientras que el gesto debe adecuarse a ella para hacerla reconocible y luego para diversificarla metódicamente. Este ajuste preciso del gesto a su efecto instaura, entre el movimiento y las impresiones exteriores y entre las sensibilidades propio y exteroceptivas, sistemas de relaciones que las diferencian y las oponen en la misma medida en que las combinan en series minuciosamente ligadas.

Las consecuencias de este ejercicio mutuo son considerables. De ahí resulta, en primer lugar, la formación de materiales sensoriomotores que posibilitarán la superación de las actividades brutas de los aparatos motor y sensorial. Luego, se observará que el ojo y la mano están estrechamente asociados para la exploración y manejo de las cosas del medio ambiente. Pero el ejemplo más sorprendente, sin duda, es el de las series auditivas y verbales que el niño pequeño produce con sus balbuceos durante largos ratos. El sonido que ha producido más o menos casualmente es repetido, afinado, modificado y termina por desarrollarse en largas series de fonemas en las que las leyes y el placer del oído se hacen cada vez más reconocibles en la formación de sonidos.

Sin embargo, la preponderancia inicial de las incitaciones motrices es perceptible en las etapas por las que pasa el balbuceo. Uno tras otro, entran en juego los sonidos producidos por los labios, cuyos movimientos están bien regulados desde el nacimiento en la lactancia; los sonidos que producen la máxima impresión muscular en las partes móviles de la cavidad bucal, raspando el velo del paladar, es decir los guturales (Ronjat); luego, los sonidos que son efecto de golpes de la lengua contra el paladar, o lalación; y los que se producen por la presión de la lengua contra las encías, bajo la influencia, como cree P. Guillaume, de la irritación causada por el crecimiento de los dientes. Al mismo tiempo, las vocalizaciones se hacen más matizadas y, a menudo, preciosistas, llegando a veces hasta la vocalización más perfecta de las consonantes. La riqueza de este material fonético responde al material de todas las lenguas habladas y, sin duda, lo supera (Grammont, Ronjat). La lengua materna del niño no tendrá más que extraer de ese material lo que necesite. Pero antes de que

el niño sepa agrupar por sí mismo los fonemas en palabras, la perfecta individualización de los sonidos, resultante de esos cambios sensitivo-motores, lo capacita para distinguir las sutiles diferencias a las que las palabras deben su estructura y su fisonomía, aumentando su interés a medida que se hace más apto para darles un significado. Así, lo que en un principio procedía del movimiento da sus primeros resultados en la percepción.

Otra consecuencia de la combinación entre efectos sensoriales y movimientos, es unir entre ellos los diferentes campos sensoriales. El movimiento constituye su denominador común; los cambios que éste produce pueden ser percibidos simultáneamente en muchos campos sensoriales. Sin duda, es necesario un cierto grado de maduración funcional para que esta simultaneidad sea reconocida. Gordon Holmes ha demostrado, en efecto, que ésta deja de manifestarse después de ciertas lesiones cerebrales. En el niño, los efectos correlativamente registrables en el campo de los diferentes sentidos se deben al movimiento que constituye un nuevo medio de coordinación en el mundo de las impresiones, permitiendo agrupar las que son relativas a una misma presencia, a una misma existencia y a un mismo objeto. Permitiendo también seguir aquello que se desplaza de un campo sensorial a otro, anticipar una impresión a otra, y, en resumen, sustituir el polimorfismo y la fugacidad de las impresiones por la permanencia de la causa.

El reconocimiento progresivo de las cosas, de acuerdo con las etapas del movimiento, puede ser ilustrado por la sucesión de los tres espacios en los que W. Stern inscribe el descubrimiento del mundo por parte del niño. En primer lugar, el espacio bucal: el lactante se lleva a la boca todos los objetos, no para comerlos sino porque es el único lugar de su cuerpo en que el ajuste exacto de los movimientos y de las sensaciones, exigido desde el nacimiento por la succión, permite también apreciar un contorno, un volumen y una resistencia; todo eso, evidentemente, es todavía confuso y se confunde con otras cualidades eventuales, tales como la temperatura o el gusto. Desde el momento en que sus gestos ya no son pura y simplemente impulsados al espacio y en que sus manos pueden seguir una dirección, coger, coordinarse, el niño toma posesión del espacio próximo. Sin embargo, su espacio deja de ser una sencilla colección de entornos sucesivos únicamente cuando el niño adquiere la capacidad de autolocomoción. Puesto que su continuidad, su fu-

sión y su reducción a una misma extensión, en la que los objetos estén distribuidos de acuerdo con escalas variables, son una operación irrealizable en tanto no pueda, por sus propios movimientos, reducir las distancias, transferir entre ellas las diferentes áreas de su vida familiar, aventurarse en lo desconocido y reducir todo a la medida de sus pasos actuales o eventuales.

Esos resultados no son, evidentemente, el producto automático de actividades o combinaciones sensoriomotrices. Al contrario, esas actividades, confiadas a su propia suerte, giran sobre sí mismas, como sucede en cierto tipo de idiotas que se encierran indefinidamente en el ciclo de los mismos ejercicios, en los que pueden alcanzar la más inútil de las perfecciones. Esas ocupaciones estereotipadas guardan, sin embargo, alguna relación con la adquisición de los hábitos. En el niño pequeño se manifiestan el gusto por la repetición y el placer de los actos o de las cosas que encuentra. Les debe su indispensable perseverancia en el aprendizaje. Así, durante largos ratos, lo acaparan operaciones puramente lúdicas. Mientras la materia y los medios sean los mismos, dichas operaciones sólo tenderán a hacerle adquirir una virtuosidad puramente formal. Sin embargo, el apetito de investigación que tiene todo niño normal le lleva a hacer transferencias, en el curso de las cuales se desprende la fórmula del acto. Myers ha insistido en la importancia de esas transferencias. Éstas representan el único progreso que un hábito puede transmitir a la actividad general. Pueden, por vía de la asimilación o de la fusión —pero de fusión adaptada—, aplicar el acto aprendido a nuevos objetos. Pueden, también, transferir su ejecución a otros órganos: cambio de mano para la misma operación, ejecución con el pie de lo que se hacía con la mano. Según Katz el poder realizar con una mano lo que antes se hacía con las dos es un progreso evidente.

Esencialmente obligada a establecer relaciones entre los movimientos y todo lo que puede responder a ellos en los diferentes campos sensoriales, y a sustituir las impresiones propioceptivas por efectos exteroceptivos, o a la inversa, circunstancias exteriores del movimiento por esquemas propioceptivos, como ocurre en el aprendizaje de los automatismos y la adquisición de hábitos, la actividad sensoriomotriz se despliega indudablemente en el espacio que ésta ayuda a percibir como único y homogéneo, pero en esta fase dicha actividad no tiene más que objetivos ocasionales. Colocar objetivos y confrontar sus medios con éstos, corresponde a otras actividades.

La atracción que siente el niño hacia las personas que le rodean es una de las más precoces y fuertes. Sus necesidades le colocan en una situación de dependencia total frente a las personas, que rápidamente lo vuelve sensible a los índices de las disposiciones de aquéllas respecto a él y, de forma recíproca, lo sensibiliza también ante los resultados obtenidos mediante sus propias manifestaciones. De ahí surge una especie de consonancia práctica con los demás en el umbral de su vida psíquica. Esta consonancia, de irreflexiva, podrá convertirse en más deliberada a medida que los progresos de su actividad le den los medios para distinguirse por sí misma y para entrar en oposición. Entonces, la pertenencia dará paso a la individualización, y el simple conformismo a la imitación. Los primeros objetivos, perseguidos por su valor intrínseco y que regulan desde el exterior la actividad del niño, son los modelos que éste imita. Es ésta una fuente inagotable de iniciativas, que le hacen desbordar, a menudo de manera completamente formal, el marco de las ocupaciones provocadas, directamente, por sus necesidades.

En el animal, incluso en el mono, la imitación es rara, al menos como copia oportuna de un procedimiento nuevo. La imitación no debe confundirse con las reacciones similares de animales de comportamiento análogo en presencia de las mismas circunstancias. Los reflejos idénticos, las exigencias imperiosas de una situación, las facilidades o sugerencias de manipulación que ofrece un objeto bastan para explicar, en dos animales juntos, la aparición simultánea o alternada de los mismos gestos. Sin embargo, no es seguro que los gestos de uno influyan en los del otro. Un niño pequeño comienza por no saber reproducir los movimientos o los sonidos emitidos ante él hasta que él mismo no los ejecute espontáneamente. Entonces, es necesario que el acto que se imita permanezca en el aparato motor para que se efectúe la imitación. Ésta es, sin embargo, la nueva causa. Así, se ve que dos animales repiten, con placer y sucesivamente, un gesto en el cual, solos, no se habrían enfrascado. Lo que había suscitado la ocasión, reitera la imitación. Ése es un comienzo que tiene importancia aun cuando no se supere. Añade a los gestos espontáneos una motivación nueva; entre ellos se opera, así, una selección según se encuentren o no en dos seres que se frecuentan. A través de éstos, se establece, de uno a otro, una especie de conformismo mutuo.

Lo propio y lo nuevo de la imitación es la inducción del acto por un modelo exterior. Así pues, no tiene sentido atribuirle como origen

la «imitación de sí mismo». Ciertas lesiones nerviosas hacen incontenible, en el sujeto, la repetición de lo que acaba de hacer, según se trate de gestos o de palabras, será la *palicinesis* o la *palilalia*. La repetición puede ser, también, un hecho de simple distracción y algunas veces convertirse en tic. En estado normal se utiliza a menudo de acuerdo con las necesidades. Pero sus conexiones nerviosas no responden de ninguna manera a las de la imitación. La tendencia de un acto a repetirse se presenta también bajo forma de *perseveración*. Frecuente en el niño, denota un cierto grado de inercia mental y la preponderancia de la ejecución sobre la ideación motriz. Está, del mismo modo, en oposición con ese modelado del movimiento sobre una intuición o sobre una imagen, que es la imitación.

Toda reproducción de una impresión sensorial de origen extraño no merece ser considerada como imitación. Así, la repetición que es como un eco y sigue inmediatamente al gesto o sonido que acaban de verse u oírse está mucho más próxima a la actividad circular. El efecto sensorial de un movimiento que le incita a renovarse se le une, tan estrechamente, que lo llevará a realizarse incluso sin que éste lo haya producido previamente. Cuando la iniciativa pasa a la sensación, el aparato motor se hace capaz de reproducir impresiones sonoras o visuales de cualquier origen, siempre que le sean familiares. Pero el vínculo se establece sólo entre elementos particulares de las dos series, motriz y sensorial. También la *ecocinesia* y la *ecolalia* no son más que la repetición de términos en los que acaba una serie de gestos o de sonidos, al estar impedido el paso al movimiento de los gestos o sonidos precedentes, en la medida en que las impresiones se renuevan, por su rápida sucesión. Este tipo de incidencias sensoriomotrices es de un nivel tan bajo que su reactivación en el adulto está en relación con una disolución avanzada de las actividades mentales. Ésta responde a los estados de confusión y a veces de distracción, en los que se ha perdido el poder de organizar conjuntos y aprehender significados.

No hay imitación, en efecto, mientras no haya percepción; es decir, subordinación de los elementos sensoriales a un conjunto. La reconstitución del conjunto atañe a la imitación. Lo que podría producir el cambio es el hecho de que ésta tiene, entre sus procedimientos, el de la copia literal. Pero la reproducción sucesiva de cada rasgo supone una intuición latente del modelo global, es decir, su percepción y comprensión previas, sin lo cual se llega a resultados incohe-

rentes. Por muy mecánica que sea en la aplicación, la reproducción responde a un nivel ya complejo de la imitación. Supone una técnica, el poder de ejecutar una consigna, y la capacidad siempre alerta de comparar, es decir, de desdoblarse en la acción; operaciones éstas que pueden posibilitarse sólo en una etapa avanzada de la evolución psíquica.

En sus imitaciones espontáneas, el niño no tiene una imagen abstracta u objetiva del modelo. Lejos de saber oponerse al modelo, comienza por unirse a él en una especie de intuición mimética. No imita más que a las personas, por las que experimenta una atracción profunda, o las acciones que le han proporcionado placer. En la raíz de sus imitaciones hay amor, admiración y también rivalidad, pues su deseo de participación se transforma rápidamente en deseo de sustitución. Muy a menudo coexisten los dos deseos y, en relación con el modelo, le inspiran un sentimiento ambivalente de sumisión y rebeldía, de fideísmo vergonzoso y de denigración.[1]

De fuente afectiva en sus inicios, la imitación también encuentra en la participación del modelo, sus primeros medios de percibirlo mediante su asimilación. No es la reproducción inmediata ni literal de los rasgos observados. Entre la observación y la reproducción transcurre, habitualmente, un período de incubación que puede contarse por horas, días o semanas. Las impresiones que deben madurar para generar los movimientos apropiados no son más que visuales o auditivas. Es suficiente observar al niño en presencia de un espectáculo que le interesa para darse cuenta de que participa de él con todo el conjunto de sus actitudes, incluso cuando éstas parecen inmovilizarlo. A intervalos, se le escapan gestos furtivos que, unas veces, son gestos de simple distensión, en los que se marca toda la aplicación íntima y laboriosa que el niño presta a las peripecias de la escena; otras veces, gestos de intervención latente, ora para anticiparse a lo que espera, ora para corregir las insuficiencias o los errores que, según su parecer, comprometen la acción a la que asiste. Así su percepción se acompaña de una plasticidad interna que todavía no es más que veleidad motriz, o postura, y de donde no podrá salir sin elaboración el movimiento efectivo.

El paso directo del movimiento al movimiento sólo es posible cuando el movimiento imitado ya ha podido producirse espontánea-

1. Ver II parte, cap. 4.

mente en el mismo plano de actividad y en las mismas circunstancias que el movimiento que quiere imitar, condición que reduce mucho el papel de la imitación cuya importancia es, sin embargo, capital en el niño. La adquisición del lenguaje, por ejemplo, no es más que un largo ajuste imitativo de movimientos y series de movimientos al modelo que, desde hace un tiempo, permite al niño captar algo respecto a su entorno. Este modelo puede incluso retrasarse en cuanto a las impresiones auditivas del momento. Grammont cita el caso de una niña, cuyas primeras palabras aparecieron con una desinencia italiana, aunque hacía muchas semanas que no oía hablar italiano. Con un desfase mucho menor entre la formulación postural y la eclosión del gesto, la pirueta del payaso que el niño intenta reproducir sólo dos o tres días después del espectáculo, está sujeta a un proceso semejante.

Durante su proceso, la imitación está sujeta a experimentar desviaciones de tal magnitud que muestran que, lejos de ser el calco fácil de una imagen sobre un movimiento, le es necesario pasar, utilizando esas desviaciones, por una masa de hábitos motores y de tendencias que pertenecen, cada vez más, a ese fondo de automatismos y de ritmos personales cuya actividad en cada ser lleva la huella de la que brotan tantos gestos espontáneos en el niño. Éstos sirven de intermediarios entre la impresión externa, a la que acompañan e intentan captar, y la repetición explícita del modelo. Sirven sucesivamente a su interiorización y a su exteriorización. Después de que ha sido reducido a una intuición que le despoja en mayor o menor grado de sus determinaciones locales, hay que realizar luego el esfuerzo inverso. La imitación encuentra obstáculos durante mucho tiempo, en la reinvención —no de los gestos en sí, sino de su justa distribución en el tiempo y en el espacio—; y en la relación que hay que mantener entre la intuición global del acto y la individualización sucesiva de las partes. Esta capacidad de poner diversos elementos en su lugar y en serie implica la aptitud para constelar conjuntos perceptivo-motores. Su necesidad se afirma tanto más cuanto los objetivos de la actividad pertenecen de modo más completo a la realidad exterior.

Las relaciones del niño con los objetos no son tan simples como podría parecer en un principio. Su manera de manipularlos comporta grados que no se refieren únicamente a su falta de habilidad o experiencia motriz. La patología muestra que las diferentes cualidades

de un objeto pueden seguir siendo percibidas, cuando éste ya no se reconoce en su conjunto ni en su uso. El niño debe adquirir el poder perdido por el enfermo, con la diferencia de que, al mismo tiempo, tiene que perfeccionar los elementos perceptivomotores que, en el adulto, han perdido simplemente su significado general.

Los objetos de su entorno comienzan siendo para él ocasión de movimientos que no tienen mucho que ver con su estructura. Los tira al suelo, permaneciendo atento a su desaparición. Habiendo aprendido a cogerlos, los desplaza en sus brazos, como si quisiera acostumbrar a sus ojos para que volvieran a encontrar dichos objetos en nuevas posiciones. Si éstos tienen partes sueltas que el niño puede hacer sonar moviéndolos, éste no deja de reproducir el sonido percibido, sacudiéndolos una y otra vez. En resumen, sólo son un elemento sensoriomotor más, que entra en la actividad circular procedente del exterior. Después llega el momento en que el efecto se obtiene de uno de ellos, no puede ser el de todos. En sus intentos para obtenerlo, parece clasificar los objetos según presenten o no la particularidad correspondiente. Una de estas particularidades, a la que atribuye un interés importante, es la relación de continente a contenido. Habiéndola descubierto, el niño se esmera en introducir los objetos más extraños en todo lo que presenta una cavidad. No desperdicia ni sus propias cavidades corporales ni las de los demás. El atractivo casi universal que tienen los zapatos a una cierta edad puede deberse, en parte, a su forma de funda.

Este período sigue dejando de lado al objeto, aun siendo rico para la discriminación y el inventario de las cualidades propias de las cosas. No se trata más que de conductas, en el sentido que le dio Janet. Conductas elementales que se inventan por sí mismas, sirviéndose de las ocasiones más disparatadas. De ahí, la impresión barroca que dan a veces las construcciones y combinaciones del niño, sobre un fondo bastante monótono. La exploración del objeto mismo no se produce sino mucho después. En este momento se invierte el interés: por una paradoja aparente, parece pasar de lo abstracto a lo concreto; en realidad, va de lo más a lo menos subjetivo.

Entonces, los objetos ya no se refieren únicamente a una sola y misma conducta o cualidad; el niño se esfuerza en reconocer y reunir las cualidades de un solo y único objeto. Esas investigaciones superan la simple enumeración. La unidad del objeto, que constituye la unidad de los diferentes rasgos observados en él, no es una suma, es una

estructura que tiene su significado. Percibir y manejar una estructura supone la aptitud de aprehender y utilizar relaciones que deben tener como esquema duradero el poder de imaginar cada posición como fija, en tanto que un movimiento no la haya modificado y, los mismos movimientos, como subtendidos por una serie de posiciones fijas. Se hace necesaria una intuición de simultaneidad; su expresión será inevitablemente el espacio pero, a diferentes grados de sublimación que estén en relación con cada clase de operación. La significación de la misma estructura, significación de uso o de forma, puede ser tomada y definida sólo en oposición a, o en relación con otras.

En las combinaciones que pueden surgir en el espacio sensoriomotor resalta aquella que se ha llamado inteligencia práctica o inteligencia de las situaciones; es decir, la forma de inteligencia más inmediata y más concreta. En la escala animal y en el desarrollo del niño, parece preceder a la realización mental del objeto, pero sus progresos continúan en una etapa mucho más tardía. Aproximadamente a la edad de un año, el niño logra resolver los mismos problemas que el chimpancé, pero hay problemas mucho más complicados que no puede solucionar hasta los trece o catorce años, aunque parecen permanecer esencialmente en el mismo plano de operaciones mentales.[2]

Las experiencias de Köhler sobre el comportamiento de los monos superiores han dado interés a la cuestión. En estos animales, biológicamente muy próximos al hombre, Köhler ha demostrado una aptitud muy desigual según los individuos, pero muy superior a la de otras especies, que les permite apoderarse de una presa codiciada a pesar del obstáculo que se opone a su aprehensión directa. Su fuerza o su agilidad puestas a prueba por la resistencia de una reja o por la distancia, da como resultado la renuncia, en la mayor parte de los animales, después de algunos asaltos furiosos. En los antropoides se manifiestan muy claramente otras conductas. Saben, en primer lugar, alejarse temporalmente del objeto o alejarlo de ellos a fin de evitar el obstáculo: es el procedimiento del rodeo. Saben también reducir, mediante el empleo de instrumentos, la separación impuesta por la distancia entre el máximo alcance de sus movimientos y la presa. Esas dos conductas se combinan a menudo. Su estudio ha mostrado

2. André Rey, *L'intelligence pratique chez l'enfant.*

que éstas no pueden ser pura y simplemente asimiladas a la representación que el hombre hace de sus propias conductas.

Primitivo o perfeccionado, general o especializado, un instrumento se define por los usos que se le reconocen. Está hecho para estos usos. Impone su modo de empleo a los que quieren servirse de él. Existe de manera constante e independiente. El que conoce su existencia debe buscar el instrumento cuando lo necesite. Es un objeto construido de acuerdo con ciertas técnicas para lograr otras técnicas; a menudo, es un producto modificado mediante experiencias tradicionales o recientes cuyo fruto transmite a quienes lo utilizan. Esta fuerte individualización no corresponde al instrumento utilizado por el chimpancé.

El instrumento no solamente es ocasional, sino que es una simple parte de un conjunto provisional del que saca todo su significado. Si el chimpancé no percibe el palo, que le servirá de ayuda para acercar la naranja o el plátano hacia él, en el momento preciso en que se esfuerza por alcanzar la fruta, este palo permanecerá ignorado y seguirá siendo inútil. Si no está en ese momento en el campo perceptivo que une al animal con la presa, dicho palo, no sólo escapará a la atención del animal, sino que, interpuesto entre éste y la presa, podrá permanecer ajeno durante mucho tiempo a los intentos que realiza el animal por apoderarse de ésta. El palo se integra repentinamente a uno de esos intentos posibilitando el éxito, como si el deseo de la golosina crease un campo de fuerza en el que gestos y percepciones se ajustan de acuerdo con líneas que se desplazan hasta realizar la estructura favorable. El instrumento no es tal sino en la medida en que es percibido, y no es percibido sino cuando se integra dinámicamente a la acción.

La experiencia, indudablemente, no está perdida. En su momento el palo entrará más rápidamente en otras estructuras y, por otra parte, las mismas estructuras tenderán a repetirse. El palo mismo, haciéndose familiar mediante su manejo, coleccionará, de acuerdo con las circunstancias, los usos más diversos y se convertirá en una especie de varita mágica de la que el mono aprenderá a obtener todo tipo de efectos que le diviertan. Permanece, sin embargo, débilmente individualizado, incluso en su morfología y, en su defecto, podrá utilizarse una simple correa extendida en el suelo para darle el mismo empleo que al palo.

Otro ejemplo puede mostrar hasta qué punto el instrumento

queda fusionado con la acción: el de las cajas que el chimpancé utiliza para aproximarse al racimo de plátanos colgado demasiado arriba. Su noción de la estructura de las cajas permanece tan informe que, si se ve obligado a superponerlas, las coloca de la manera más irregular y en el equilibrio más inestable. Poco importa, con tal que tenga tiempo de tomar impulso antes de que se tambaleen. Por otra parte, no es que las ponga debajo del objeto que debe coger, sino que las lleva hasta el lugar desde donde su salto será suficiente para atrapar la fruta. Así, de alguna manera, llega a abolir la propia existencia de las cajas mediante la intuición que el animal tiene de sus fuerzas en relación con las distancias y direcciones del espacio. En este nivel de inteligencia práctica, las relaciones de posición, de intervalo y de dimensión se convierten en lo esencial, pero todavía se las mide por las capacidades motrices del animal; el sistema de referencia de dichas relaciones permanece esencialmente subjetivo.

La utilización del rodeo [3] también muestra esta estrecha integración del medio con el acto. Guillaume y Meyerson han comparado la imaginación que esto supone a la del jugador de billar, para quien los choques y rebotes experimentados por la bola se reabsorben en el movimiento que ésta recibirá. Intuición completamente dinámica, evidentemente, del campo de operaciones en los dos casos. Pero la sustitución del sujeto por la bola, incluso si se admite la transferencia del sujeto a la bola, introduce una diferencia apreciable. Los intentos del rodeo son gestos en los que el animal no deja de estar presente. Éstos, en algunas acomodaciones motrices minuciosas a las que se entrega el jugador en el momento en que impulsa la bola, no implican el mismo poder de previsión pura, ni de supresión absoluta ante los efectos de esta previsión. Pero los gestos, que comienzan por separar lo que se quiere coger para cogerlo, constituyen la realización de un trayecto que, sin haberse todavía desligado de ellos, está, al mismo tiempo, determinado por un conjunto más o menos complicado de relaciones en el espacio.

En efecto, en la medida en que el movimiento lleva el medio en sí mismo, también se confunde con él. Si éste es el campo del acto motor propiamente dicho, el movimiento puede unirse a él. En el animal, se esboza ya lo que se desarrollará ampliamente en el niño durante el juego: el simulacro, es decir, un acto sin objeto real, pero a

3. Ver II parte, cap. 6.

imagen de un acto verdadero. El niño se entrega al juego total y seriamente, sin ignorar las ficciones. Por el contrario, más bien ampliará el margen de éstas. Los juguetes que más le gustan no son los que más se parecen a los objetos reales, sino los que limitan su fantasía, su voluntad de invención y de creación, proporcionalmente. Son los juguetes que obtienen su significado a partir de su propia afectividad.

El simulacro, para él, no tiene nada de ilusorio; es el descubrimiento y el ejercicio de una función. En su origen era una simple anticipación a la que el objeto se había sustraído fortuitamente. Pero si se repite por sí misma, el acto que sigue puede coincidir casi exactamente con el acto original y, en ese caso, ha cambiado su finalidad. Desprovisto de eficacia práctica, por lo menos de forma inmediata, no es más que la representación de sí mismo. Pero es una representación. O mejor, todavía idéntico a los movimientos que representa, el simulacro confunde en sí tres etapas: lo real, la imagen y los signos por los que puede expresarse la imagen. Según el momento, y según el grado de evolución, se impone una de estas tres funciones. Su coexistencia inicial bajo las mismas formas hace insensibles pero más fáciles sus transmutaciones mutuas, y también, con la diferenciación funcional hace insensible la diferenciación de sus efectos visibles.

Un simulacro puede ser copia exacta, o esquema abstracto y convencional. La imagen que actualiza puede ser simple reviviscencia o recuerdo, evocación e invocación del hecho fijado en ella. El simulacro se ha convertido a menudo en rito, es decir, en intención de provocar realmente el acontecimiento representado. Estando unido todavía a los gestos eficaces de los que ha surgido, la imagen y la idea se atribuyen de buena gana un poder directo sobre las cosas —lo que se ha bautizado «poder mágico». Sin hablar de los primitivos, para quienes el rito es una institución, la ilusión de eficiencia directa que conserva la idea, se origina simplemente en una delimitación entre los diferentes campos de la conciencia y que permanece insuficiente como en la infancia, o que se hace insuficiente como en la emoción.

Los gestos de simbolización, cuyo ejemplo más concreto es el simulacro, en la medida en que pierden su semejanza inmediata con la acción o el objeto, pueden contribuir a llevar la imagen y la idea fuera de las cosas mismas, al plano mental donde pueden formularse relaciones menos individuales, menos subjetivas, y cada vez más generales. Pero, al mismo tiempo y en la medida en que son necesarios para la fijación, la evocación y la ordenación de las ideas, dichos gestos les

imponen sus propias condiciones especiales. El pensamiento se pierde cuando, bajo el espejismo de las abstracciones crecientes, cree poder romper toda relación con el espacio. Dicha relación es la única que, gradualmente, puede reincorporar el pensamiento a las cosas.

El gesto, por otra parte, se supera a sí mismo para llegar al signo. Un movimiento se inscribe en «graffiti» sobre una pared o en garabatos sobre un papel; este efecto puede impresionar al niño que trata de repetirlo, preparando así una actividad circular en la que el gesto y el rasgo se comparan a través de sus variaciones. Pero pronto se rompe el ciclo por la necesidad, sugerida o espontánea, de encontrar un significado a los rasgos. La relación de dicha actividad con los rasgos es, al principio, la primera idea que viene sin ninguna condición de semejanza. Luego, el niño compone su dibujo siguiendo un tema, pero con elementos mucho más convencionales que imitativos: de ahí procede lo que se llama su realismo intelectual en oposición al realismo visual. Esta intuición de la figuración gráfica puede, entonces, utilizarse en beneficio de la escritura convencional. La traducción de los sonidos en trazos no es ninguna creación, pero supone la aptitud y la experiencia gráficas.

Los mismos sonidos que componen el habla no son una simple sucesión; pertenecen a conjuntos que, a la sucesión pura, superponen la previsión simultánea y más o menos amplia de las palabras o elementos fonéticos que deben enunciarse, así como la previsión de su posición recíproca y de su exacta distribución. Esta operación está deteriorada en la afasia y opone serias dificultades al niño en el aprendizaje de la palabra. Se ha podido demostrar la concomitancia de la afasia con una incertidumbre para poder distribuir los objetos en el espacio de acuerdo con un modelo percibido.[4] El fracaso de esos ordenamientos parece tener la misma fuente en los dos casos. Pone en evidencia un dinamismo estrechamente subordinado a relaciones de posición, es decir, se da una intuición dinámica de esas relaciones. Se la puede imaginar como la íntima integración recíproca del movimiento y del espacio que se proyecta sobre todos los planos de la vida mental. Así, el acto motor no se limita al campo de las cosas, sino que a través de los medios de expresión, soporte indispensable del pensamiento, la hace participar en las mismas condiciones que él. Es éste un factor que no se debe olvidar en la evolución mental del niño.

4. Ver II parte, cap. 6.

11. EL CONOCIMIENTO

Los orígenes del habla en el niño coinciden con un marcado progreso de sus capacidades prácticas, aspecto que hace particularmente sorprendente la comparación de su comportamiento con el del mono. Basándose en esto, Boutan primero, y otros después de él, especialmente Kellog y su esposa, han puesto frente a situaciones idénticas, e incluso han hecho que un niño —antes y después de la edad del habla— y un mono joven vivan y se eduquen juntos. En el período inicial, se observan reacciones muy análogas. Pero, cuando llega el uso del habla, el niño se distancia rápidamente de su compañero. Si los dos están, por ejemplo, en presencia de una serie de cajas, una de las cuales contiene golosinas, el tanteo para encontrarlas sin error comienza dando resultados parecidos. Pero si el orden de las cajas se cambia, el mono, desconcertado, no hace más que tantear al azar mientras que el niño, desde la edad en que comienza el habla sabe reconocer rápidamente la modificación.

Evidentemente, el lenguaje está apenas en sus comienzos, por lo que no puede sostenerse la hipótesis de una consigna interior o de cualquier enumeración mental. Se trata más bien de la aptitud para imaginar un desplazamiento entre los objetos percibidos, una trayectoria, y una dirección que no son tales. Esa aptitud sólo es posible si la visión, en lugar de estar totalmente absorbida por los objetos mismos, es capaz de distribuirlos en un esquema imaginario de posiciones estables y solidarias. Sin tal aptitud, no hay medio de representarse un orden cualquiera ni de realizar un ordenamiento en serie. De ella depende, también, la capacidad de ordenar las partes sucesivas del discurso. La pérdida de una ocasiona la pérdida del otro. Un afásico no sabe indicar las direcciones: derecha, izquierda, arriba, abajo, etc., si tiene los ojos cerrados. Lo que señala el afásico con los ojos abiertos, según Sieckmann, es un objeto, no una dirección: la mano que sostiene la máquina de afeitar, la mano que no escribe, el techo o el cielo, el suelo, etc.

Siendo una simple condición de base, esta superposición en el espacio, en el que se producen y están las cosas, y los gestos, de la intuición que los ve durante su desarrollo, está lejos, sin duda, de explicar totalmente la función del lenguaje, y las consecuencias considerables que resultan de él para la especie y el individuo. Sin hablar aquí de las relaciones sociales que éste posibilita y que lo han modelado, ni de lo que cada dialecto guarda y transmite de historia, el lenguaje es el que ha hecho que se transforme en conocimiento la mezcla estrechamente combinada de cosas y de acciones en que se resuelve la experiencia bruta. A decir verdad, el lenguaje no es la causa del pensamiento, pero es el instrumento y el soporte indispensable para su progreso. Si a veces hay retraso de uno o de otro, su acción recíproca restablece pronto el equilibrio.

Por el lenguaje, el objeto del pensamiento deja de ser exclusivamente el que, por su presencia, se impone a la percepción. Da a la representación de las cosas que ya no existen, o que podrían existir, el medio de ser evocadas, de ser confrontadas entre sí y de compararlas con lo que en ese momento se percibe. Al mismo tiempo que reintegra lo ausente a lo presente, permite expresar, fijar y analizar el presente. A los momentos de la experiencia vivida superpone el mundo de los signos, que son las referencias del pensamiento, en un medio en el que éste puede imaginar y seguir trayectorias libres, unir lo que estaba desunido y separar lo que se había presentado simultáneamente. Pero esta sustitución de la cosa por el signo no se produce sin dificultades ni sin conflictos, sino que obliga a resolver prácticamente problemas cuya reflexión especulativa no es aprehendida hasta mucho después. Individualizando lo que estaba mezclado, eternizando lo que era transitorio, la representación que el signo ayuda a delimitar estrictamente despierta la oposición entre lo propio y lo otro, lo semejante y lo diferente, lo uno y lo múltiple, lo permanente y lo efímero, lo idéntico y lo cambiante, la posición y el movimiento, el ser y el devenir. Muchas inconsecuencias que nos admiran en el niño no tienen otra fuente que el choque de esas nociones contradictorias, por muy apto que sea para sustraerse a ellas por omisión y por mucha ayuda que tenga para cambiarlas por los hábitos del lenguaje y del pensamiento que proceden del adulto.

Pero el progreso que el lenguaje imprime al pensamiento, y recíprocamente, el esfuerzo que aquél exige de éste, pueden hacerse sensibles por el retroceso que experimenta el pensamiento cuando el len-

guaje tiende a abolirse. En los afásicos, Goldstein ha señalado la imposibilidad de clasificar los objetos según los caracteres que, sin embargo, son evidentes, pero que son extraños al interés actual del sujeto. Él agrupará, por el contrario, los objetos más heteróclitos que puedan imaginarse, si pertenecen de alguna manera a la acción con que tiene ocupado su pensamiento. Un enfermo se niega a juntar un sacacorchos y una botella cuyo tapón no ajusta bien, con el pretexto de que ya está descorchada. Otra emparejará una caja de polvos con un libro, porque son objetos que piensa llevarse de viaje. La existencia de las cosas pierde su independencia; son aprehendidas sólo en sus relaciones con el yo del enfermo. Este *egocentrismo* es también el del lenguaje. Sigue siendo normal mientras se trate de las circunstancias concretas en las que el sujeto evoluciona, pero deja de ser comprensible en la descripción de aquellas circunstancias que, por muy simples que sean, son ajenas a la vida del sujeto. Al mismo tiempo, se hace imposible la enumeración abstracta de nombres, que, sin embargo se utilizan correctamente debido a las necesidades del momento. También este caso hay que compararlo con el del niño, en el que se observan semejantes desfases en el empleo o la comprensión de las palabras, según la situación. El niño no sabe disociar correctamente de sí mismo el curso de los acontecimientos o la realidad de las cosas, ni agrupar convenientemente los objetos, si no es de acuerdo con las relaciones que su propia actividad puede introducir.

Con referencia a esas dificultades, se manifiestan los puntos fuertes o débiles del niño. Sus impresiones y reacciones del momento comienzan por absorberlo sin reserva y, sin duda, se modifican y renuevan; pero, inmerso en lo sucesivo, no es apto para captar la sucesión. Es mucho decir que el niño vive un perpetuo «ahora», pues no hay nada fijo que oponer a dicho concepto. Es un ahora ilimitado, sin especificación, sin imagen-recuerdo y sin previsión. Tanto si se produce gradual como repentinamente, el cambio es experimentado pero no reconocido. El niño, movido por sus apetitos o las circunstancias, puede experimentar la espera, al mismo tiempo que su deseo; y también el cambio brusco de sus gestos, al mismo tiempo que el atractivo de un nuevo objeto. En el conjunto de sus actitudes parecen manifestarse simples tensiones o simples metamorfosis. El niño no sabe agrupar esos diversos momentos, ni siquiera con un vínculo débil y fragmen-

tario. El sentido y el uso del *antes* y *después* todavía se le escapan, pese a utilizarlos desde hace muchos meses. No es una simple cuestión de vocablos ni siquiera de nociones demasiado difíciles. Sin duda, la designación del tiempo y su clara identificación exigen una sucesión de los tres términos *mañana, hoy, ayer,* en el mismo período. La relatividad de este ajuste entre las palabras y cosas supone un desdoblamiento de los planos sobre los que se proyectan los objetos del pensamiento, lo que significa una evolución mental ya elevada. Pero la continuidad, la coherencia y las diferenciaciones necesarias del pensamiento están limitadas en el niño por su modo de funcionamiento, ya desde mucho antes.

Los mecanismos de la acción se ejercen antes que los de la reflexión, y cuando el niño quiere representarse una situación, no lo consigue de entrada si no se mete en ella, de alguna manera, mediante sus gestos. El gesto antecede al habla, luego es acompañado por ella, antes de acompañarla, para, finalmente, reabsorberse más o menos en ella. El niño muestra, después relata, antes de poder explicar. No imagina nada sin una representación. No ha separado todavía de sí mismo el espacio que le rodea. Es el campo necesario, no solamente para sus movimientos, sino también para sus relatos. Por sus actitudes y sus expresiones parece dramatizar las peripecias que recuerda, representar y distribuir los objetos y los personajes que evoca. Si hay un interlocutor real, el niño quiere hacerlo participar, apropiarse de su presencia por sus gestos, por sus interjecciones repetidas. Al mismo tiempo, no se evoca nada sin que sea relatado, como si la enunciación de las circunstancias concretas fuese necesaria para la evocación. Sin embargo, a menudo, y bajo su peso, el hilo del relato se rompe o se enreda en un obstáculo.

Esta etapa responde a la preponderancia persistente del aparato motor sobre el aparato conceptual. Sin acción motriz o verbal, la idea carece de fuerza para formarse o mantenerse. Los circuitos que le son propios, y que pertenecen a los sistemas de asociación, permanecen sujetos al refuerzo y a las presiones de las exteriorizaciones que tienen por instrumento el aparato de proyección. De ahí el nombre de «mentalidad proyectiva» que se ha dado a ese tipo de equilibrio psicomotor cuya supervivencia se observa en algunos adultos. Se traduce por esa adherencia excesiva del pensamiento a su objeto y que se llama «viscosidad mental». La acción expresiva que los une, desarrollando sus propias fórmulas, la mantiene prisionera, la arrastra consigo a sus

sistemas de hábitos y reminiscencias, frenando o alterando su curso. Suprime esas sencillas apreciaciones generales que permiten a la idea alcanzar su objetivo, sin tener que recorrer todos los relieves intermedios. Impide, por su realismo motor, la pronta utilización de los signos y señales verbales que puedan permitir no pensar en la cosa enunciada. Traduce una diferenciación insuficiente entre los planos pragmático y conceptual de la vida psíquica.

Realmente, en el niño, la interferencia de otras insuficiencias da un aspecto menos grave a los efectos de esta falta de diferenciación. La formulación de la idea, todavía débil, y de las reacciones, todavía incontroladas, que le arrancan una excitación fortuita, se disputan su aparato motor. Las diversiones suspenden la realización en curso y se mezclan con las digresiones en las que a menudo la realización se pierde. Al estar combinadas viscosidad e hiperprosexia,[1] el pensamiento tiene apariencia de movilidad y de constancia. En realidad, es una simple alternancia. El tema cuya repetición sucede al reflejo de curiosidad, le es completamente extraño. Entre ellos, la discontinuidad es completa. Perseveración e incontinencia perceptivomotriz, aparentemente contrarios a sus efectos, lo son igualmente respecto al desarrollo de la idea. Su consecuencia es una división, una simple yuxtaposición de los momentos intelectuales. En presencia de problemas que están ligados al ejercicio del pensamiento, esta discontinuidad influye necesariamente en la manera de resolverlos.

Finalmente, la discontinuidad mental del niño tiene otra causa cuyas consecuencias no son menores. La debilidad de acomodación al objeto, pone en juego el aparato motor, perceptivo o intelectual. La acomodación es vacilante durante mucho tiempo. Oscila alrededor del objetivo en más o en menos; su preparación es fugaz y sus variaciones siguen defectuosamente a las del objetivo. Como un gato pequeño, que se queda indeciso a medio camino cuando su pelota desaparece en un rincón inaccesible, también el niño más despabilado y alegre tiene sus momentos de desocupación repentina. Se esboza una expresión de estupor en su rostro, en el instante en que se le escapa el objeto de su pensamiento. Y, a menudo, está obligado a dejarlo escapar y también a confundirlo con otros. Resulta, de ello, una imagen vacilante de las cosas, que hace difícil identificarlas una a una y fácil mezclarlas entre sí. La idea de sus metamorfosis posibles, lejos de quedar reducida por

1. Ver II parte, cap. 6.

el contacto de la realidad, encuentra en ella su fundamento. Así, los fantasmas en los que cree el niño no deben sorprendernos tanto.

El pensamiento del niño se ha calificado de *sincrético*. Los mismos calificativos no son convenientes, en efecto, ni para sus operaciones ni para las del pensamiento adulto. Éste denomina, ordena y descompone el objeto, el acontecimiento y la situación, en sus partes o en sus circunstancias. El pensamiento debe usar términos de significación definida y estable, controlar su adecuación exacta a la realidad presente y luego volver a encontrar el todo partiendo de los elementos; esta reversibilidad de los resultados es la única garantía de su exactitud. Procede, pues, por análisis y por síntesis. El pensamiento del niño, antes de ser capaz de todo ello, debe resolver difíciles problemas.

Entre el lenguaje y el objeto, la adecuación está lejos de ser inmediata. Las primeras frases son optativas o imperativas, hechas con una sola palabra y, más a menudo, con la misma sílaba repetida. Su sentido puede variar de acuerdo con las situaciones. Son, pues, esencialmente elípticas y polivalentes. Están definidas por las circunstancias y no a la inversa. Su estructura puede comenzar a desarrollarse, pero su intención permanece, en un principio, voluntarista y expresiva. Traducen más el impulso o el estado afectivo del sujeto que la naturaleza o el aspecto del objeto. Cuando llega la edad en la que el «saber verbal» (Goldstein) se desarrolla rápidamente, se presentan todavía, al principio, bajo forma de conjuntos mnemónicos más o menos conservados por sí mismos, o, por lo menos, que no tienen con la realidad más que relaciones inciertas y globales. A menudo, son necesarios lentos tanteos para que el niño penetre en su sentido, reconozca sus partes y acomode cada una a su significación propia. Entre ellas, como entre los conjuntos de los que se han desprendido, los vínculos permanecen, por mucho tiempo, más fuertes que su referencia exacta a los objetos. La traducción verbal de su pensamiento engaña, a menudo, al niño, siendo sustituida por su experiencia directa de las cosas. Cuando se adquieren, más tarde, los conocimientos escolares, el conflicto de las palabras y las cosas no ha terminado todavía. Y, para comprender ciertas contradicciones a las que las preguntas del adulto pueden inducirle, hay que saber constatar los prodigiosos esfuerzos de reducción que debe hacer entre estas tres fuentes de conocimiento: la experiencia inmediata, el vocabulario y la tradición magistral.

Pero la representación, que surge inevitablemente entre la palabra y la cosa como su vestigio y su evocador comunes, comienza también oponiendo sus exigencias propias a las de la experiencia bruta. La representación es delimitación y estabilización. Integrándose en el pensamiento del niño, tiende a hacer inconcebible su intuición dinámica de las situaciones. Mientras todo es fusión del deseo y del objeto, de los automatismos y del instrumento, del espacio y de los gestos,[2] la representación distingue, divide e inmoviliza. Todavía estrechamente unida a sus orígenes concretos y verbales, le falta movilidad y no sabe variar con la diferencia de las relaciones. Hace ininteligible para el niño lo que éste experimenta continuamente: el cambio. Ante lo que se transforma, sería de buena gana como los eleáticos, para quienes la imagen de cada posición ocupada sucesivamente enmascara el movimiento, o como los obsesos a los que la representación de un objeto o de una circunstancia temida, hace insensibles hacia las relaciones de distancia, de velocidad e incluso de simple exterioridad (el cortejo fúnebre de un desconocido parece afectar a su propia persona), pero que creen correlativamente que el riesgo puede ser apartado por una representación en forma de simulacro o conjuro.

El sincretismo produce efectos bastante parecidos. Es una especie de compromiso, a diferentes niveles, entre la representación que se busca y la complejidad cambiante de la experiencia. Para definirlo, lo mejor es compararlo con las distinciones esenciales en las que se basa el pensamiento del adulto.

Con referencia al análisis-síntesis, expresa las relaciones que el niño es capaz de establecer entre las partes y el todo. La confusión es todavía casi completa. La percepción de las cosas o de las situaciones sigue siendo global, es decir, el detalle queda sin especificación. Sin embargo, nos parece que la atención del niño se dirige, a menudo, hacia el detalle de las cosas. Se da cuenta, incluso, de detalles tan peculiares, tan sutiles o tan casuales, que escapan a nuestra atención. No obstante, no los capta como detalles pertenecientes a un conjunto, ya que precisamente por esta razón, el niño es sensible a ellos. Subordinados al conjunto, el interés podría desviarse de ellos, ya por tener su sentido fuera de sí mismos, ya por parecer demasiado accesorios. La percepción del niño es, pues, más bien singular que global; incide sobre unidades sucesivas y mutuamente independientes, o, mejor, que

2. Ver III parte, cap. 10.

no tienen entre sí otro vínculo que su misma enumeración. El orden en que el niño detecta estas unidades puede dejar algún rastro bruto en su apercepción o en su memoria; asimismo, puede constituirse en una estructura más o menos amorfa que sustituye a la de las cosas.

Entre las unidades perceptivas del niño hay, sin embargo, la diferencia de que para nosotros, unas son realmente conjuntos y otras, por el contrario, nos parecen simples detalles que no pueden descomponerse. Experimentos realizados de diferentes maneras han llevado a los psicólogos a sostener, unos que, efectivamente, la visión del niño abarca conjuntos, pero que no se pueden descomponer; mientras que otros afirman que la visión aísla un rasgo elemental del conjunto, que, en sí mismo es inaccesible al niño. Bourjade ha demostrado ingeniosamente que, en el primer caso, las formas presentadas tenían ya una cohesión acentuada y que, en el segundo, lo que domina es la discontinuidad o la heterogeneidad. El poder constelante de la percepción infantil tiene, en efecto, sus grados. Puede variar en extensión y en resistencia, disminuyendo ambas a medida que la forma perceptible se basa en una estructura menos coherente o más complicada entre los datos exteriores de la percepción. La extensión que abarca numerosos detalles es la que se desarrolla más rápidamente con la edad. La no resistencia del agrupamiento es lo que contribuye, por mucho tiempo, a impedir el análisis, pues la cohesión del conjunto es indispensable durante todo el tiempo que opera.

Pero lo que puede complicar los efectos del sincretismo se debe a que éste no es sólo insuficiencia; a su manera, es una actividad completa frente a las cosas. Utiliza los procedimientos más generales de la experiencia corriente, como la anticipación. Ya en los animales, se ha podido comprobar que, para reconocer y diferenciar figuras entre sí, pueden reaccionar luego sólo ante una de sus partes, como si pudieran completar cada una de ellas. Esto no es más que la verificación de un hecho constante incluso en las conductas elementales, y que se vuelve a encontrar en la percepción. Pero, la parte que provoca la misma reacción o la misma respuesta que el todo, no implica necesariamente que ésta comporte y evoque la estructura de ese todo. Un detalle accidental tendría el mismo resultado que un rasgo esencial si tuviese la misma constancia. Eso es lo que ocurre con motivos menos simples y menos desprovistos como es una figura geométrica.

La cosa se hace evidente cuando, en lugar de una imagen o un objeto, el motivo es una situación completa y concreta. Entonces lo for-

tuito no solamente se introduce más fácilmente, sino que no tiene necesidad de repetirse para quedar fijado, siempre que el interés suscitado sea suficiente. Así, a menudo, se lo ve mezclarse o sustituirse con lo esencial en la conducta, los relatos y las explicaciones del niño. Las impresiones unidas por circunstancias externas o íntimas se basan en una especie de equivalencia mutua, de tal manera que cualquiera de ellas puede significar o evocar todo el conjunto. Algunos recuerdos facilitan la persistencia de algunas de estas impresiones en el adulto: aquellos que conservan la coloración única de un momento o de un acontecimiento y que, por otra parte, se remontan habitualmente a la infancia. Esa persistencia, a menudo, se debe a rasgos accesorios que funcionan como condensadores de un estado o de una etapa afectivos. Este tipo de memoria se opone a la memoria clasificadora y racional. En el niño no existen todavía los marcos clasificadores. De ahí, la acentuada característica, y casi irreductible, de sus impresiones y de sus recuerdos.

A tales efectos contribuye la ausencia de una distinción que es, tal vez, más fundamental que la de las partes y del todo: lo subjetivo y lo objetivo se mezclan todavía, dando lugar a lo que Lévy-Bruhl ha llamado participación. El niño comienza por no saber aislarse del espectáculo que lo cautiva o del objeto que desea. Así, su vida se va fragmentando con las diversas situaciones en las que se confunde a veces; pero, a la inversa, están tan inhibidas de su sustancia afectiva que a menudo son más semejantes a él que a los acontecimientos. En presencia de circunstancias definidas, es fácil constatar que el niño las somete, en sus relatos y en su sensibilidad, a alteraciones que pueden oponerlas, como una mentira, a la verdad. Si la cosa, por sí misma, carece de importancia, se la considera sólo como juguete para su fantasía. En los dos casos, se da la misma intromisión, con grados diferentes, del sujeto en el objeto.

La fusión de lo subjetivo con lo objetivo se transfiere naturalmente a lo que traduce sus relaciones: a la representación y a las palabras que la expresan. Esta representación es el reflejo de sus actos recíprocos sobre su plano. Por ella, el objeto temido se vuelve maléfico, incluso sin contacto físico y el deseo se vuelve eficaz, aun sin intervención material. El simulacro puede darle una apariencia de realidad alegórica; pero una simple fórmula verbal es suficiente, incluso la simple intención: el niño está convencido de las consecuencias vengadoras de sus invectivas; pero también se limita a desear intensamente el castigo del

adversario, con la ilusión de que de ello saldrá algo bueno. Es lo que se llama «creencia mágica». En el niño no tiene nada de mágico, en el sentido de que no tiene nada de rito y que es, por el contrario, todo espontaneidad. Es el simple efecto de la indiferenciación que persiste entre los planos mentales y motores de la acción, entre el yo y el mundo exterior. Tampoco es cuestión de ego ni de exocentrismo, sino de un estadio precedente.

Esta no distinción inicial entre el yo y el otro lleva consigo, también, una distinción insuficiente entre los otros. Cuando el niño pequeño atribuye a todos los hombres que ve el nombre de «papá», sería igualmente prematuro decir que él los identifica con su padre o que los coloca en una categoría designada con un solo nombre, por no conocer su nombre colectivo. El niño sufre la reacción de conjunto, que mediante algunos de sus rasgos suscita un motivo, cuyas partes se confunden con el todo y son, como consecuencia, susceptibles de provocar la fusión mutua de conjuntos diferentes. Solamente cuando sea capaz de distinguir sus reacciones propias de los motivos exteriores de dichos conjuntos, estos motivos, individualizándose, le permitirán hacer distinciones entre ellos; es decir, distinguir su estructura propia sobre el fondo de su naturaleza común. Lo individual y lo general, sobre cuya prioridad relativa han discutido los filósofos, en realidad, son simultáneos porque son solidarios, y el sincretismo los hace preceder por otro término que no puede ser ni lo uno ni lo otro, porque el sujeto que actúa, percibe o piensa, no sabe dejar de mezclar su presencia con los motivos de la realidad, evitando que opongan sus identidades entre sí y, al mismo tiempo, que puedan clasificarse, cada uno, en marcos definidos, estables e impersonales.

Hacer distinciones entre los individuos supone la capacidad de oponer lo idéntico a lo semejante y de unirlo a lo diferente. Una simple similitud no debe producir la asimilación de dos seres; pero, el mismo ser puede variar en algunos de sus caracteres, y cada uno de esos caracteres puede variar dentro de ciertos límites. Se sabe cómo el mínimo cambio en el peinado o en la vestimenta de las personas que le rodean puede asustar al niño pequeño. No reconocimiento y reconocimiento simultáneos producen un desequilibrio psíquico que origina el miedo,[3] igual que el desequilibrio físico. El conocimiento precoz

3. Ver *L'Enfant turbulent,* I parte, cap. 1.

que el lactante tiene de su madre no es una verdadera identificación: es su respuesta al conjunto de las situaciones que numerosos y tupidos hilos han trenzado entre el niño y su madre.

La invariabilidad que el niño exige en los objetos que le son familiares, evidentemente, está limitada por su capacidad, en algunos campos muy confusos, de discernir las diferencias. Del mismo modo, la asimilación que hace de objetos poco diferenciados entre sí puede hacer que desemboque en un error la ilusión sobre su capacidad para apreciar en su justo valor una simple variedad de matices. En realidad, la relación de la cosa con sus cualidades es sumamente estricta y unilateral. Hace que su identidad se torne muy frágil. Ésta, es susceptible de disociarse en tantos seres como aspectos sucesivos tenga, y de ser asimilada a tantos seres diferentes como semejanzas parciales tenga con ellos; un simple punto de contacto puede ocasionar la coincidencia del conjunto. La impotencia del niño para distinguir entre la cosa y sus aspectos simultáneos o pasajeros resulta de su incapacidad para imaginar dichos aspectos bajo la forma de cualidades independientes o, mejor, de categorías cualitativas.

El estudio de la afasia, una vez más, puede desembocar en casos de regresión susceptibles de aclarar los comienzos del desarrollo intelectual en el niño. La estricta adherencia de la cualidad a la cosa permite a un enfermo decir que la fresa es roja mientras que, delante de trozos de lana roja, no sabe asignarles el color rojo (Goldstein). Se puede decir que es una simple asociación automática de una cualidad al nombre de la cosa, con incapacidad concomitante de evocación verbal en presencia de objetos que deben ser descritos. Pero, si la evocación verbal es imposible, se debe precisamente a que el color en cuestión no es indistintamente el color de todos los objetos rojos actualmente percibidos o eventualmente por percibir; no es más que el color de tal o cual objeto particular. A menos que esté sustancialmente unido al objeto, el color no puede ser evocado de un modo deliberado. Además, tampoco se limita solamente a tal o cual objeto, sino a tal o cual matiz. Todos los objetos que tengan un matiz un poco diferente serán rechazados como no rojos. ¿Estrechamiento en la percepción y el reconocimiento de los colores? No, ya que en lugar de combinar dos rojos, el enfermo une dos colores de tono básico completamente diferente, pero entre los cuales hay una cierta armonía de claridad y de

delicadeza de efecto estético. Las semejanzas o adecuaciones cualitativas están bien captadas, a menudo con una gran finura, pero cada una por sí misma y sin responder a un principio de clasificación idéntica. Las relaciones y las estructuras de color, son percibidas cuando la ocasión las presenta de manera concreta, pero cada una de las cualidades del color no pueden convertirse en un punto de vista para el agrupamiento y ordenación de los objetos a los que corresponden. Ninguna es capaz de imponer su dirección ni de imprimir a la elección una orientación determinada y momentáneamente exclusiva. Están desprovistas de la capacidad de establecer categorías.

De la misma manera, en el niño, las cualidades de las cosas comienzan por combinarse en cada una de ellas particularmente, sin que sirvan para ordenarlas por comparación sistemática. Ellas no han pasado todavía al plano funcional de las categorías. Ésta es una etapa más o menos tardía según el origen más abstracto o más concreto de los principios clasificadores. Mientras no se haya pasado esa etapa, el niño experimenta insuperables dificultades frente a problemas que parecen simples. En el test de Burt sobre las tres niñas, una de las cuales tiene los cabellos más oscuros que la segunda, pero más claros que la tercera, la pregunta: «¿Cuál es la que tiene los cabellos más oscuros?» no podrá responderse con facilidad y certeza en tanto el niño no sepa proyectar los colores enunciados sobre el fondo de la categoría color, es decir, de un color que se ha vuelto independiente de todos los objetos particulares y puede servir para clasificarlos. Asimismo, el absurdo de la frase en la que el niño se cuenta entre los tres hermanos que pretende tener no puede indicarse o explicarse si la cualidad de hermano permanece ligada al individuo, en lugar de ser un orden desprendido de cada uno, y en particular del sujeto, de tal manera que a su calificación absoluta sustituyan relaciones intercambiables entre uno y otro.

A esta relatividad cualitativa, sin la cual el objeto diluye su identidad con arreglo a todos los aspectos o todas las relaciones que pueden afectarlo, parece oponerse una necesidad inversa, pero de finalidad semejante: la de atribuirle cualidades fijas, inmutables y específicas. A cada objeto su color, su forma, sus dimensiones: por eso sigue siendo él mismo y se opone a todos los otros. Esta identificación cualitativa no es un dato primitivo de la percepción. Es necesario bus-

carla a través de los contactos diversos y fortuitos de la sensibilidad y de las cosas. La identificación surge de una evolución mucho más precoz que la de las categorías. Además, debe articularse inmediatamente con ellas.

Para representarse la identificación en su simplicidad y en su rigidez inicial, se puede pedir a la patología ejemplos y testimonios. En ciertos estados de depresión y de obsesión, los enfermos dicen haber experimentado una estabilización y una esquematización singulares de sus impresiones. Se confunden todas con una especie de imagen-límite de la que se han eliminado lo accidental y el matiz. El cielo es absolutamente azul como el cielo italiano de las ilustraciones, la tierra parda, el bosque verde, las casas blancas. La forma de las flores es de una regularidad espléndida y así todos los objetos percibidos o imaginados.

Si el lenguaje y los medios de comparación faltan a los niños para confirmar esas descripciones, parece que no sin razón, W. Stern sostiene que hay que enseñarles los colores ligando cada uno de ellos con el objeto del que es característica específica y casi esencial: el azul al cielo, el verde al árbol, etc. Procedimiento pedagógico que puede ser discutible. Pero la idea sólo se le ha ocurrido a Stern bajo la influencia de lo que él ha llamado «convergencia», a propósito del lenguaje; es decir, de las modificaciones que se operan en los modales del adulto, sin que él lo sepa, para asemejarse a las del niño y serle más accesibles. Por lo demás, muchos ejemplos y experimentos muestran que en la percepción del niño lo incompleto, lo intermediario y lo accidental llegan hasta lo completo, lo extremo, el tipo. La C, círculo incompleto, es vista como una O. Gradualmente, con la edad, las pequeñas diferencias se hacen perceptibles. El mecanismo de esta diversificación es, según Koffka, el mismo que el de la normalización que fija las cualidades propias de cada objeto: es la existencia de una estructura perceptiva, pero que varía más o menos.

Normalmente se sabe que los colores cambian con la luz, que no son los mismos al mediodía, por la mañana y por la noche, ya que la composición de la luz no es la misma. Y, sin embargo, parece permanecer el matiz propio de cada objeto. No se trata de una interpretación o corrección secundarias, sino de un hecho mucho más primitivo. Koffka lo compara al experimento hecho por Köhler con gallinas a las que hacía picotear el grano en una superficie mitad blanca y mitad gris: los granos de la parte gris estaban pegados al suelo; el animal

aprendía rápidamente a coger únicamente los de la parte blanca. Si se produce una disminución de la luz, de modo que la mitad blanca de la superficie refleje todavía menos luz de la que anteriormente reflejaba la mitad gris, la gallina continúa buscando su alimento en la mitad blanca. Lo que desencadena la reacción no es, pues, un grado determinado, sino una relación de luminosidad. El hecho se conocía desde hace mucho tiempo en el campo de la percepción bajo el nombre de *albedo*. Los experimentos de Köhler han contribuido a mostrar que éste se observa ya en comportamientos relativamente elementales.

El sistema de relaciones que conservan en cada objeto su propio color es el producto de una estructura. No hay impresión aislada. Todo lo que es percibido lo es bajo la forma de un conjunto o de una estructura. Cada elemento recibe su significación del conjunto. Pero, en un mismo mundo de impresiones, son posibles, y aun compatibles entre sí, muchas clases de estructuras heterogéneas. La estructura del objeto comprende la fijación mutua de las cualidades que le son propias. Pero esas cualidades y el objeto mismo pueden también entrar en otros conjuntos, cuya estructura los utiliza para otros efectos. La estructura usual y utilitaria para el adulto es la estructura por objetos. El esfuerzo del artista o del inventor tiende a descomponer una estructura en otras o a suprimir el aspecto convencional y tradicional del objeto. Las estructuras accesibles al niño son, en grados distintos, diferentes de las fórmulas adoptadas por el adulto.

La diferenciación progresiva que el niño hace de los colores es igualmente, según Koffka, cuestión de estructura. Cuando se reconoce un color o éste, por lo menos, puede suscitar reacciones relacionadas con él, quiere decir que el color comienza a destacarse sobre el fondo todavía indistinto y consistente de los demás. El contraste los hace eficaces. Los colores claros son los primeros que se distinguen, en oposición a los oscuros que, por esta distinción, empiezan también a ser diferenciados. Los colores cálidos comienzan por separarse en bloque de los colores fríos; por ejemplo, se denominan, todos, «rojos», a diferencia del claro y del oscuro que se denominan blanco y negro (Hilde Stern, 3; 2). El orden que dan los autores sobre su discernimiento sucesivo se explica por estructuras fuertemente contrastadas al principio, luego más sutiles. A la inversa, las confusiones responden a colores cuyo contraste o acuerdo se basa en diferencias menos marcadas: azul y verde, verde y blanco, amarillo y blanco, violeta

y azul. Debido a las relaciones que existen entre las condiciones físicas de la luz y las fisiológicas de los sentidos, la progresión de la visión coloreada es sensiblemente la misma en todos los niños observados. Sin embargo, las observaciones de Shinn y de Stern difieren: en un caso, el niño había sido criado en California, lugar de vegetación exuberante; en el otro, entre los edificios de piedra de una ciudad. El ambiente circundante podría, pues, influir sobre el orden que regula el discernimiento de los colores, según la diversidad de las estructuras habituales de las que se trata.

La forma del objeto es particularmente esencial para su conocimiento. Su imagen retiniana es extremadamente variada; cambia con cada desplazamiento angular de la mirada y del objeto. El resultado de esas distintas impresiones, sin embargo, es una forma única y estable. La memoria, según K. Bühler, explica su constancia. Koffka rebate esta hipótesis. La percepción de una forma no es una simple suma de impresiones, como las imágenes compuestas de Galton. La percepción es inmediata. Cada imagen del objeto es un sistema determinado de relaciones entre el conjunto y sus elementos. Se produce como tal y no es el resultado de retoques sucesivos. Pero entre las diversas imágenes se establece una concurrencia. Aquella cuya estructura es ópticamente más sencilla se impone a las otras. Así, predomina el aspecto ortoscópico.

Sin embargo surge la pregunta: ¿Está justificado aislar las impresiones visuales de todas aquellas que están igualmente relacionadas con la forma de los objetos? Por el contrario, las observaciones de Köhler sobre los chimpancés, ¿acaso no muestran que en la estructura de sus conductas ante la presa deseada interviene la totalidad de la situación, es decir, incluidas las señales ópticas, la intuición que el animal tiene de su capacidad de movimientos, así como de sus límites, y de los instrumentos con que debe completarlos? Del objeto como tal resulta, también, una situación que implica toda una serie de conductas que no pueden separarse de su imagen visual. Ésta es el resultado de la selección que supone como selector al conjunto de las necesidades y medios que están ligados al objeto y que se confunden con su utilización y con su manejo, es decir, con funciones y significaciones en las que entren especialmente factores táctiles y motores. Sin duda, no se trata de un conglomerado de impresiones distintas. La percepción es inmediata, simple y primitiva, pero lo es en el mismo instante en que se produce. Elaboraciones anteriores pueden estar integradas en su es-

tructura presente sin comprometer su unidad. La percepción es, así, la resultante, en proporción variable de acuerdo con los casos, de la maduración funcional y de la experiencia.

Si la imagen ortoscópica de las cosas, simple aspecto entre otros muchos, se considera su verdadera imagen, ¿no será en razón de su manejo, que ignora las leyes y las ilusiones de la perspectiva? Si la percepción es relativa al objeto, si no es un hecho únicamente sensorial e incluso unisensorial, la unidad de su estructura, ¿no exigirá que haya concordancia entre sus factores visuales y los otros? Pero la mayor simplicidad óptica de los aspectos ortoscópicos es en sí una noción muy relativa. Parece ser que esta noción no se impone a los chimpancés que no saben colocar firmemente una sobre otra las dos cajas que deben servirles de soporte. Esta operación implica la intuición de la verticalidad, que puede ser correlativa solamente de la horizontalidad y de la perpendicularidad. ¿No tiene el niño que aprenderlas? No parece encontrarlas como un dato bruto de las cosas; cada uno de sus mínimos desplazamientos cambia la orientación de sus partes. No hay, pues, una dirección más frecuente, privilegiada o tipo. Por el contrario, es un problema que surge en un cierto período del desarrollo del equilibrio: el equilibrio de las cosas, pero también su propio equilibrio. El niño pone entonces un gran interés en amontonar objetos uno sobre otro, de manera que no caigan, y a intentar pruebas más o menos acrobáticas, cuyo riesgo es su propia caída. Quizá la noción de verticalidad como eje estable de las cosas esté relacionada con la etapa de posición erguida del hombre, cuyo aprendizaje le cuesta tanto esfuerzo. Su equilibrio subjetivo, que es la condición última e indispensable de la acción del niño sobre las cosas,[4] se integra, después de todo, en la estructura ortostática que regula no sólo la percepción de los objetos, sino también su constitución.

La constancia de tamaño se añade a las de forma y color para conservar la identidad en un objeto de percepción. La talla de un hombre parece la misma a un metro que a cuatro, a pesar de que la imagen retiniana correspondiente esté reducida a la cuarta parte. Sin embargo, a gran distancia, parece más pequeño. Una aldea sobre una montaña, inevitablemente, da la impresión de un juguete. La rectificación no se opera, pues, aparentemente más que en un cierto sistema de señales que deben delimitar una zona acostumbrada y previsible

4. Ver III parte, cap. 2.

de acción. Stern habla de asociación entre impresiones táctiles y visuales. Habría que añadir a ellas las impresiones motrices y locomotrices. La rectificación del tamaño según la distancia es de tan gran interés en la esfera de la acción inmediata, que no puede ser privilegio del hombre. Como era de esperar, el mono es capaz de ello y, sin duda, también muchos otros animales. Köhler acostumbró a un chimpancé a tomar su alimento de una caja más grande que otra situada sobre el mismo plano, después la retiró más lejos para que su tamaño retiniano se hiciera más pequeño: el mono no se equivocó.

Sin embargo, no es exactamente el mismo problema cuando se trata de establecer una correlación práctica entre dos variables tales como distancia —dimensión o volumen— peso, y formar una imagen en la que esta relación esté formulada de manera estable y objetiva. Koffka estima que antes de los siete años no se obtiene realmente la invariabilidad de la imagen, sea cual sea la distancia. Más que un efecto de aprendizaje, para Koffka es una cuestión de maduración. Por el contrario, K. Bühler insiste en la necesidad de que el tamaño retiniano y el tamaño aparente de los objetos lleguen a ser independientes el uno del otro. Como prueba de la dificultad en hacer concordar entre sí los diferentes tamaños retinianos del mismo objeto, recuerda el gusto del niño por los gigantes y los enanos de los cuentos: ésa sería una manera de juego-ejercicio para aplicar a los seres su verdadera dimensión, partiendo de los extremos. Pero, evidentemente, funde, así, dos realidades de nivel diferente: la imagen retiniana y la imagen mental.

La imagen retiniana no tiene existencia psicológica propia, y la imagen mental no es simplemente su copia. El falso problema de la imagen retiniana invertida, vista correctamente por la mente, no se repite para las dimensiones sucesivamente diferentes del mismo objeto sobre la retina. Cada una de ellas, como tal, no es un objeto de percepción. Lo que hay que captar no son simples impresiones subjetivas, ni mucho menos un proceso puramente fisiológico que la percepción prepara. Del mismo modo que ésta se anticipa a menudo a impresiones, todavía no aparentes, pero esenciales, en algunos casos sólo realiza integraciones de impresiones de la misma especie, pero cambiantes. Muy pronto, el niño ve los objetos aproximarse o alejarse de él: a medida que su vista podía acomodarse al desplazamiento, el objeto seguía siendo para él el mismo objeto y, cualquiera que fuese la variabilidad repentina de sus dimensiones retinianas, el objeto conser-

vaba un único e idéntico tamaño. Pero, ¿en qué se basa para medirlo?

Su escala no parece coincidir con la del adulto. Es una observación general el hecho de que, enfrentados de repente a los objetos o lugares de nuestra infancia, nos sorprendamos de su pequeñez. Pues el niño da a las cosas dimensiones más grandes: por supuesto, esto no está en relación con las imágenes retinianas, que, visiblemente, son las mismas que las del adulto, sino con el campo total de su actividad: con la envergadura de sus movimientos y con la desproporción de los objetos hechos para uso del adulto, con la influencia que resulta de ello sobre la imagen dinámica y corporal que el niño se hace de sí mismo. Ésta es la muestra subjetiva y práctica que éste aplica a las cosas. La diversidad objetiva de tamaño entre las diferentes imágenes del mismo objeto no está hecha para desconcertarlo. Reconoce, a una edad muy temprana, a las personas que están en una fotografía. Es la realidad lo que le interesa a través de todos los aspectos. Pero todavía no ha sabido sacar la escala completa a partir de la muestra, pues habría que hacerla pasar sobre el plano de las categorías, es decir, obtener un orden independiente de cada realidad particular y sobre todo de la realidad subjetiva que le sirve de origen.

El niño no deja de compararse personalmente con cada cosa. Se interesa por lo más grande y, todavía con más gusto, por lo más pequeño, que él puede dominar y sobre lo que puede ejercitar su fuerza. Manoseará entre sus dedos, durante largos ratos, pedazos y partículas, desmembrará los insectos que haya podido coger. Las dimensiones de las cosas comienzan por disponerse en islotes a su alrededor, no sin que intente poco a poco vincularlas unas con otras. La afición que tiene por los gigantes y los enanos resulta esencialmente de la relación que establece con referencia a sí mismo; constituyen con él una especie de estructura por contraste. Y la oposición que va estableciendo (Pulgarcito y el ogro) conforma ya una serie cuyos vacíos intentará llenar. El día en que las realidades actuales, las intuiciones concretas no sean ya necesarias para llenarlas y pensarlas, en todo momento, la dimensión, de simple estructura, se convertirá en categoría.

El paso de una a otra o, mejor, sus alternancias y combinaciones son mucho más evidentes en el aprendizaje y uso de la numeración. Al comienzo, de tres a cinco años, los progresos en este aspecto son extremadamente lentos. Aparecen distintos esbozos, al principio sin vinculación entre sí. El niño parece querer enumerar los objetos que están frente a él, repitiendo sucesivamente para cada uno de ellos ex-

presiones como *ta qui* (está aquí), a las que opone otras como *no tá* (no está) para aquellos cuya ausencia comprueba. Parece, pues, actuar bajo el principio de la suma y la resta. ¿Le faltarán sólo los nombres necesarios para registrar la progresión de sus resultados? Sin embargo, utilizará, durante mucho tiempo y de cualquier manera, los nombres de los números que habrá aprendido a decir. El empleo correcto de «dos», después de «tres» precederá con mucho al de los demás números. Cuando sepa, más tarde, repetir la serie regular de números aplicándola a una serie de objetos, el último término enunciado valdrá solamente para el objeto correspondiente y no para la totalidad: ignora el paso del número ordinal al número cardinal. En resumen, el número que designa una totalidad se aplicará solamente a ésta y no a una totalidad semejante de objetos semejantes. El niño sabe que tiene cinco dedos y los cuenta, pero ignora cuántos hay en la mano de su abuelo. Así, el número es todavía como una cualidad unida particularmente a un objeto o a un grupo de objetos: es la fase de la precategoría del número; los términos que lo designan se utilizan, durante mucho tiempo, al azar, porque evidentemente no están fijados por ninguna intuición correspondiente de grupo. Los únicos grupos reconocidos mucho antes que los otros son aquellos cuya estructura es más elemental: dos, y luego tres.

En efecto, los intentos de enumeración, al principio, no hacen más que seguir la percepción intuitiva y global de las cantidades. Binet fue el primero que tuvo la idea de investigar con qué cantidad máxima de objetos y con qué desigualdad mínima, el niño es capaz de reconocer, a diferentes edades, cuál de dos montones es el más grande y cuál el más pequeño. Decroly ha hecho experimentos análogos pidiendo al niño que haga dos grupos semejantes con dos montones iniciales que difieren entre sí en una o dos unidades. El único procedimiento que el niño utiliza por mucho tiempo, es quitar al montón más numeroso una o dos unidades, sin añadirlas nunca al grupo más pequeño, no porque este gesto sea menos fácil que el otro, sino porque, sin duda, antes de hacerse familiar, y de ejecutarse por sí mismo, exige la intuición de algo que todavía no se ha realizado, mientras que el otro es la simple disminución, tan familiar al niño, de algo que viene dado. Así, al principio, intuiciones concretas y particulares constituyen la condición indispensable para las operaciones más simples. Y la experiencia ha demostrado que es positivo acostumbrar al niño a comparar, fraccionar y recomponer cantidades rea-

les, haciéndole adquirir una intuición directa de los grupos y estructuras sucesivamente obtenidos, a fin de que capte mejor la significación y el uso de los números. Sólo después sabrá utilizarlos de una manera algo indefinida y abstracta: como una categoría.

La identificación de los objetos y su clasificación bajo las diferentes designaciones cualitativas, comprendida en éstas la de la cantidad, no son las únicas exigencias del conocimiento. Encerrar en unidades o definiciones estáticas el contenido de la experiencia es, sin duda, una necesidad en el plano de la representación. Pero el contacto real de las cosas y la necesidad de actuar sobre ellas, o simplemente de actuar, obliga a salir de ellas. Es inexacto decir que el niño se mantiene en un presente permanente. Es más bien el «ahora» lo que lo acapara, es decir, una toma de posesión gradual de los instantes que miden su percepción y su acción. El niño tiene el sentimiento simultáneo de lo actual y de lo transitorio. Pero lo transitorio deberá también pasar por el plano de la representación; es decir, recibir una fórmula estabilizada que tenga en cuenta el cambio y el devenir, que ponga el movimiento en términos equilibrados: La noción de causalidad responde a esta necesidad subjetiva y a esta necesidad de la acción objetiva. El niño llega a realizarla sólo gradualmente.

Los primeros vínculos que se dan entre los contenidos mentales del niño son del tipo *transducción*, según la expresión de Stern. No se trata de una simple sucesión, sino de un paso. El vínculo está en el sentimiento subjetivo de pensar o de imaginar esto después de aquello. Es un nuevo caso de confusión sincrética entre el sujeto y el objeto. La conciencia de sí que acompaña a la actividad introduce, entre sus momentos inmediatamente contiguos, una especie de pertenencia mutua. No se ha hecho aún la distinción entre el propio acto y las cosas; aunque objetivamente diferentes, éstas están como asimiladas entre sí.

Con referencia a ello, la transducción tiende a traducirse en el metamorfismo. Como en los cuentos, una misma cosa puede ser sucesivamente muchas otras y, sin embargo, seguir siendo la misma. En esto, sin duda, para los mismos niños, hay algo de maravilloso que exige, sin embargo, una cierta credulidad, cuya fuente está en la obligación de unir el cambio con la transformación. La conciliación de lo mismo y lo distinto toma necesariamente una forma radical, cuando el objeto y sus cualidades forman un conjunto indiso-

ciable y singular, en el que cada matiz no es el simple grado de una escala cualitativa, sino que parece venir dado por la cosa de la que forma parte como una realidad sustancial. Mientras que el análisis de la categoría del objeto no sea posible, éste sólo podrá oponerse a todos los demás. Considerarlos modificables es más o menos suponerlos transmutables de uno a otro.

Cuando el niño imagina un objeto, tropieza con pocos obstáculos en el ejercicio mismo de su pensamiento, pero, al mismo tiempo, encuentra más discontinuidad y repeticiones.[5] Los fallos de la acomodación mental le obligan a recuperar el objeto, cuya realidad tiene, por esta razón, algo de intermitente. En el intervalo, reflejos de curiosidad y distracciones afectivas pueden haber alterado el campo conceptual, y el objeto ya no encontrará las mismas condiciones de estructura que antes, de tal manera que puede ser considerado, sucesivamente, como otro o como el mismo. Cada vez que reaparece el objeto, se repiten actos que ya habían sido realizados, pero que persisten en el aparato psicomotor o mental y que, a las respuestas requeridas por el nuevo objeto mezclan la respuesta dada a objetos anteriores. Esta asimilación subjetiva, que se superpone bruscamente a los cambios, puede explicar las ilusiones a las que debe enfrentarse el niño, y las soluciones extremas que tiene que aceptar en el problema del mismo y del otro.

Su mente está lejos de permanecer inactiva cuando combina unos pensamientos con otros. Piaget ha dado un claro ejemplo de transducción en sus experimentos sobre proverbios y frases, presentados en igual número y que el niño debe agrupar por parejas según que su sentido sea semejante. Ha constatado que el niño empareja cualquier proverbio a cualquier frase y no tiene ninguna dificultad en explicar la relación más incoherente. Pasando de uno a otra su pensamiento descubre o forma analogías que serían imposibles sin el eclipse intermitente, alternante o parcial de los dos objetos comparados, y sin la asimilación mutua de sus partes, mediante esquemas intelectuales que son más de origen subjetivo que suscitados por los rasgos de la realidad propuesta. Las operaciones del pensamiento sustituyen más o menos a su objeto.

Las operaciones del pensamiento del niño pueden considerarse, con serias reservas, como del tipo narrativo. El niño, más que expli-

5. Ver III parte, cap. 5.

car, relata. No conoce otras relaciones entre las cosas o los acontecimientos que su sucesión en la imagen que se forja de ellos o en la narración que hace de los mismos. Sus palabras de vinculación preferidas son «y después», «a veces» (de donde procede sin duda el «Érase una vez» de los cuentos), «cuando», «entonces». Pero las circunstancias se añaden unas a otras sólo según la ocasión fortuita, el deseo o la inspiración del momento, los esquemas habituales o recientes. Su resultado no forma una verdadera unidad de realidad ni de sentido. Falta en él esa proporción entre las partes que da a los relatos o a las obras, incluso a las que presentan mayor número de situaciones imprevistas, una forma más impresionante o más convincente: entre las situaciones en las que se desarrollan dichas historias y las premisas de todo tipo que las provocan, hace falta algo así como una equivalencia, aunque ésta sea inesperada y sorprendente. Dicha expresión de tipo ecuacional, a la que tiende todo esfuerzo por comprender las cosas o explicarlas, es de las más difíciles para el niño, y ésta es la razón principal por la que el niño maneja tan imperfectamente la noción de causalidad.

La causalidad es, sin embargo, inmanente a todos sus deseos, a todas sus acciones; guía todos sus intentos; tiene por marco todas las situaciones en las que se desenvuelve. La causalidad se expresa en su voluntad de poder; se impone al niño en todos los obstáculos que encuentra. Pero comienza por ser tan especial para cada caso, tan difusa entre todos los términos del acto (el sujeto, su finalidad, sus medios) que es imposible individualizarla localizándola en alguna parte, distinguiéndola de sus efectos y prolongándola más allá de lo actual. La causalidad no puede darse a conocer, si no se ha producido una primera disociación entre el yo y lo que se le opone como extraño: lo otro y lo exterior. Las preguntas de causalidad: «¿Por qué?» siguen después de muchas semanas a las preguntas de lugar y de simpatía, que son casi simultáneas. Surgen casi en el mismo momento que las preguntas de tiempo. En efecto, la distinción local de sí mismo y de los demás es indispensable para que la participación pueda convertirse en simple simpatía. Y sin la superación del momento presente no hay anterioridad ni supervivencia imaginable de la causa en cuanto a sus efectos.

La primera causalidad que se concreta en el niño se encuentra en sus relaciones con los demás. En un principio, no obtiene nada si no es por la intervención de su entorno, fuente de acciones tan di-

versas que no sólo origina simples hábitos poco sorprendentes, sino también una espera vigilante y dispuesta a las novedades. Puede parecer que el animismo, por el que el niño comienza, se explique por la anterioridad de esta causalidad humana con relación a las otras, y cuyos rasgos transfiere el niño a todas las otras causas reconocidas. Pero no sabe captarla antes del momento en que es capaz de percibirse a sí mismo como distinto de las existencias que le rodean y como existente más allá de todas sus impresiones momentáneas. Esta causalidad es complementaria del sentimiento que el niño tiene de sí mismo como individuo. Este desdoblamiento en espejo empezará a producirse en su contacto con las cosas inanimadas. La primera fórmula de la causalidad es un binomio en el cual la acción y la impresión, confundidas en un principio, se polarizan. Pero, entre los dos polos, las relaciones son, al principio, inciertas o ambivalentes. El niño que choca con la pata de una mesa la golpea con rabia, como si la pata le hubiese golpeado a él.

Más que hacer una enumeración más o menos completa de los tipos de causalidad observables en el niño es mejor, sin duda, ver de qué principios proceden. La causalidad responde a una doble necesidad: la de la acción útil o necesaria y la de unir lo idéntico con lo cambiante. En el punto de partida se encuentra, por un lado, el sincretismo, en que lo subjetivo, bajo su forma activa y pasiva, se mezcla a lo objetivo; por el otro, la transducción y su corolario: el metamorfismo. Se trata de obtener la inmanencia de la causa al efecto y la transitoriedad que explica el paso de una al otro. Las soluciones dadas a este problema dependerán de un material de analogías que obtiene el niño de su experiencia usual, pero, sobre todo, de las disociaciones que será capaz de establecer en los datos brutos de la experiencia, para colocar cada factor de la realidad en la serie de la que forma parte y para constituir así series específicas de causas y efectos. El progreso de la causalidad en el niño va unido, de este modo, al desarrollo de la función de la categoría.

Las formas más primitivas de la causalidad serán aquellas en las que las diferencias de categoría son mínimas: el voluntarismo, en el que los deseos del sujeto parece que pretenden usurpar lo real hasta el extremo de sustituirlo; lo que se llama el magismo, en el que los medios de expresar la realidad se confunden todavía con ella y parecen modificar la realidad mediante sus propias modificaciones; la simple afirmación de identidad que hace del objeto su propia causa:

«la luna existe porque es la luna», o que explica su existencia por la de objetos semejantes del presente o del pasado; el finalismo que, en la mayoría de los casos, es más una afirmación de identidad o de conveniencia recíproca que la expresión verdadera de una relación de la finalidad con los medios o intenciones. Y frente a esto está el metamorfismo, o aceptación de las sucesiones más heterogéneas que pueden ser los aspectos de una misma y única cosa.

De un nivel más elevado son los casos en los que se invoca la parte como la causa del todo, la cualidad como la del objeto; una circunstancia, a menudo fortuita, como la de una existencia dada, una cosa como la causa de otra, pero con una motivación más o menos precisa: «la luna es la humareda cuando hace frío» (Piaget). Sigue después el artificialismo que es una simple aplicación de los procedimientos empleados por el hombre en la explicación de los fenómenos naturales, pero que exige un poder, más o menos desarrollado, para discernir entre los medios y el resultado. Finalmente, el niño llegará a expresar la causalidad mecánica, que ya domina en la práctica, pero que no puede concebirse intelectualmente sin una despersonalización completa del conocimiento ni sin el poder de distinguir entre los objetos y de analizar sus estructuras y sus relaciones. Un progreso ulterior lo llevará a la noción de ley; pero realizarla corresponde solamente a la adolescencia: el hecho se absorbe, entonces, en la fórmula y también en la potencia capaz de hacer que se reproduzca o se verifique un número indefinido de veces.

12. LA PERSONA

En el desarrollo del niño también se forma su persona. Las transformaciones que ésta experimenta, a menudo desconocidas, tienen por contraste un relieve y un ritmo acentuados. Entre las etapas que preceden y siguen, ha atraído la atención sólo aquella que corresponde a la crisis de la pubertad, en que termina la infancia, porque es, precisamente, una crisis de conciencia y de reflexión. La evolución de la persona se origina al comienzo de la vida psíquica, en su período afectivo. Sin duda, está ya profundamente influida por las reacciones subyacentes o anteriores de la vida neurovegetativa: el equilibrio visceral de las primeras semanas y de los primeros meses puede ya orientar las bases profundas de su futuro comportamiento. En cuanto a los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente, éstos son de orden afectivo: son las emociones.

Cuando se establece el contacto emotivo se produce, en realidad, una especie de contagio mimético,[1] cuya consecuencia, al principio, no es la simpatía sino la participación. El sujeto se entrega totalmente a su emoción; está unido y mezclado con las situaciones que responden a la emoción, gracias a ella; es decir, mezclado con el ambiente humano del que surgen, con frecuencia, las situaciones emocionales. Alienándose en las emociones, es incapaz de captarse a sí mismo, como distinto de cada una de ellas y como distinto de los demás. Ya no se trata de saber, como indicaba la antigua psicología introspectiva, cómo el individuo puede pasar de su propio conocimiento al de otro, sino, por el contrario, se trata de saber cómo eliminará de las reacciones que lo mezclan con el medio lo que no es el suyo, es decir, lo que viene de afuera. El niño debe realizar las

1. Ver III parte, cap. 9.

diferenciaciones necesarias en su experiencia real, y no debe esforzarse en darle un doble puramente hipotético. Todo un período de su actividad muestra que el niño está realmente ocupado con las personas que le rodean, que se prestan a ello, y a juegos de reciprocidad o de alternancia, en los que se coloca sucesivamente en los dos polos, activo y pasivo, de una misma situación. No hay nada más adecuado para hacer que distinga de la suya la acción conjugada de su compañero. No son, sin embargo, más que dos piezas ajustadas entre sí, de un mismo conjunto.

A pesar de que el andar y la palabra le dan, en el transcurso del tercer año, mil ocasiones para diversificar sus relaciones con el medio, su persona permanece enmarcada en las circunstancias habituales de su vida, sin llegar a sentirse desligado de ellas. Sin duda, el niño va y viene a través de los objetos, se desplaza, los desplaza, los recibe, los da, los toma, los pierde, los vuelve a encontrar, los rompe y aprende, así, a conocer su mutabilidad indefinida con relación a su persona, que es siempre la misma. Las palabras que se intercambian vienen hacia él, hablan de él, se dirigen a los demás, y el sentimiento constante de su propia presencia contrasta con la variabilidad de sus interlocutores. Sin embargo, permanece como ligado a tal objeto familiar, a tal situación o al punto de vista del que le habla. Su cuna no puede ser utilizada por su hermano pequeño porque es su cuna, para siempre, o por lo menos debe ser él quien se la preste. Pero, al entrar en la escuela, la hermana pequeña da, en lugar del suyo, el nombre de su hermana mayor, que iba antes a esa escuela, de la misma manera que el muchacho de Stern, perdiendo su lugar de menor de la familia con el nacimiento de una hermanita, se consideraba a sí mismo como su hermana mayor. Recíprocamente, las personas de los demás no pueden separarse de sus lugares o de sus actos habituales. Una niña, cuyo padre va a reunirse con ella en el campo, lo contrapone a su «papá de Viena», sin llegar, en un principio, a realizar la asimilación; o bien, pregunta a su madre, a la que oye cantar una canción que normalmente canta otra persona: «¿Tú eres tía Elsa?» Por otra parte, el niño conversa consigo mismo, se dice gracias, se repite las órdenes de los demás, se hace reproches o, por el contrario, hace recaer, sobre otro niño más pequeño, o sobre su muñeca, aquellos reproches que él mismo había merecido, se felicita, representa sucesivamente los diferentes personajes de un diálogo consigo mismo. Sustituye imaginariamente a su hermano menor

que juega y, para divertirle, le quita el juguete y lo agita, indignándose al verlo descontento.

Bruscamente, hacia los tres años, desaparece este confusionismo y la persona entra en un período en que su necesidad de afirmar y de conquistar su autonomía va a lanzarlo a una serie de conflictos. Para empezar, es una oposición a menudo completamente negativa, que le hace enfrentarse a las demás personas sin otro motivo que el de probar su propia independencia y su propia existencia. Lo único que está en juego en la victoria, es la victoria misma: vencido por una voluntad más fuerte o por la necesidad, el niño experimenta una disminución dolorosa de su ser; vencedor, experimenta una exaltación que también puede tener sus inconvenientes. Esta crisis le es necesaria; cuando es demasiado débil puede anunciar en el niño una apática complacencia, un limitado sentimiento de responsabilidad; cuando la crisis es demasiado fuerte puede producir una indiferencia desalentada o el placer por revanchas disimuladas; si la crisis es demasiado cómoda, ocasionará en el niño una vanidad que la hace inútil, desvalorizando la existencia de los demás en lugar de hacerla sobresalir, y que puede dar origen a conflictos ulteriores, de los que el niño corre el riesgo de salir mucho más humillado.

Al mismo tiempo desaparecen los diálogos consigo mismo. Parece que el niño ya no sepa hablar más que en su propio nombre y que la consideración, ahora obligatoria, de los demás haga que su propio punto de vista sea exclusivo e irreversible. La misma situación se presenta en la posesión de los objetos. Éstos no son necesariamente propiedad de quien los tiene en un momento determinado; ni siquiera su uso prolongado los ata para siempre a una persona. En este momento sólo cuentan las relaciones entre las personas. El niño se da cuenta de que si ha regalado su juguete debe renunciar definitivamente a él, así como adquiere un derecho indiscutible sobre el obsequio recibido. Se siente frustrado, no en el disfrute de las cosas, sino en su persona, si se entrega un objeto suyo a otro sin su consentimiento. Se plantea el problema de la apropiación y a menudo llega a la conclusión de que la fuerza constituye una ley: si domina, puede tomar.

La comparación constante que hace de sí mismo y de los demás le lleva a ser muy exigente en su discriminación de las personas. Las relaciones de valor que imagina entre ellas y consigo mismo predominan sobre la más evidente lógica de las situaciones. Si acaba de

morder a su hermanita, pedirá perdón a su papá, a su mamá, a su niñera, a la cocinera, pero no a la niña. (E. Köhler). El niño, pálido y angustiado, se niega a prestar su juguete a un compañero del que está celoso, en cambio, lo entrega sin vacilar a su niñera. En contrapartida, Stern ha señalado que el niño puede mostrar un altruismo verdadero, no sólo compartiendo sus placeres con otros, sino causándose una privación o una contrariedad en beneficio de los demás.

Este desdoblamiento de la finalidad en beneficio ajeno, de la dificultad soportada por él, coincide con la capacidad que adquiere para reaccionar de manera opuesta a la situación presente, a las situaciones que recuerda o que prevé. Comienza a distinguir entre sus sueños y la realidad, y el hecho de mezclarlos de nuevo en sus juegos constituirá para él una fuente de placer.[2] Al mismo tiempo, es capaz de actuar con duplicidad y le gusta valerse de astucias, aparentando perseguir una acción contraria a sus fines reales. Finge entregar sus juguetes para apoderarse con mayor facilidad de los de los otros. Este momento es decisivo en su evolución. Toma conciencia de su aspecto exterior y de su vida secreta.

Esta edad ha sido señalada por psicólogos de diferentes escuelas como la de un profundo trabajo afectivo y moral. El período de tres a cinco años, según Freud, es aquel período de la infancia en que la libido se muestra más activa y en el que se elaboran complejos que podrán perpetuar, a través de las situaciones siempre nuevas de la existencia, actitudes morales y fijaciones afectivas de la infancia, que permanecen inconfesadas. Es el período en que pueden formarse pasiones tanto más cargadas de angustia cuanto más disimuladas permanezcan: celos de un hermanito o de los padres. Indudablemente, los celos suponen también una semiconfusión de sí mismo con los demás.[3] Para tener celos es necesario que la imagen de los demás nos atraiga tras ella, como si realmente tuviéramos que participar en las mismas situaciones. Pero también la intensidad del daño experimentado depende de las ventajas que la persona pretende atribuirse y del fuerte sentimiento que tiene de sí misma.

Por otra parte, después de la fase negativa de oposición que irrumpe hacia los tres años, sigue, precisamente, una fase de personalismo más positivo, que tiene dos etapas opuestas. El primero se

2. Ver II parte, cap. 5.
3. Ver *Les origines du caractère chez l'enfant.*

caracteriza por lo que Homburger ha llamado la «edad de la gracia». Aproximadamente a los cuatro años, en efecto, se produce una transformación en los movimientos del niño. Hasta ese momento sus movimientos podrían compararse con los gestos torpes de un perrito, que avanza hacia su objetivo, pero parece que vaya a caerse a cada momento. Bruscamente, una especie de vínculo íntimo parece llevar sus movimientos a una ejecución perfecta. Se realizan como si persiguieran sólo su propia realización y, de hecho, el niño parece prestar, a menudo, más atención a los movimientos que a sus motivos, a su causa, a su pretexto exterior. Se sustituye él mismo, como objeto, al objeto. Su persona, que al principio constituía un escudo para los demás, le ocupa ahora por encima de todas las cosas, buscando su propia realización estética. Este fervor por sí mismo no se da sin inquietudes, decepciones ni conflictos.

El niño no se puede agradar a sí mismo si no tiene la sensación de poder agradar a los demás; no se admira si no se siente admirado. La aprobación que necesita es la supervivencia de la participación que lo unía, en un principio, a los demás. Pero, debilitada, esta participación deja un vacío de incertidumbre. En la medida en que se mira, se siente mirado; pero, precisamente, en la misma medida, sabe que las dos opiniones pueden diferir. La edad de la gracia es también la de la timidez. El gesto arabesco puede ser también el gesto inhibido, vergonzoso y fracasado.

Ese duelo entre la necesidad y el temor de afirmarse, de mostrarse, lleva a una segunda etapa más positiva que la primera, a un nuevo enfrentamiento del yo con los demás, a una nueva forma de participación y de oposición. Un contenido, cuya fuente buscará el niño en los testigos cuya severidad teme, sustituirá a otro, demasiado personal y limitado, como para no inspirarle inquietud y que está formado por los simples gestos obtenidos a partir de sus aptitudes naturales. A su gusto por la imitación, y que caracteriza este período, contribuye toda la evolución mental del momento; el sentimiento temeroso de aislamiento que causan al niño sus propios reflejos de oposición y alarde; su curiosidad y deseo por los seres que rechaza en los límites de sí mismo, después de haber estado mezclado con ellos por sus propias reacciones; un deseo íntimo, irresistible, de unión a las personas. Como en *El banquete* de Platón, el amor nace de la división, y las partes desunidas se buscan. De toda su sensibilidad postural, el niño se modela según las personas que le rodean y por las

cuales se siente atraído y se dispone a imitarlas. Pero en esta época de eretismo personal no puede hacer otra cosa que preferirse a sí mismo y detestarlas en la medida en que lo superan. La imitación es tanto voluntad de sustituirse como admiración cariñosa. Más tarde, podrá, con mayor exclusividad, lo uno o lo otro.

De tres a seis años, el apego a las personas es una necesidad inevitable para la persona del niño. Si se le priva de ello, será víctima de atrofias psíquicas cuyas huellas afectarán a su gusto por vivir y a su voluntad, o de una ansiedad que le dará un conjunto de pasiones penosas o perversas. A esta edad el *gurú* hindú Nataraján dice que la educación del niño debe estar llena de simpatía, debiendo comenzar la separación entre cinco y seis años para terminarla a los siete. Es el momento en que, en nuestro país [Francia], el niño pasa del parvulario a la escuela primaria. Este cambio responde a una etapa importante de su vida psíquica.

El período que va de los siete a los doce o catorce años parece servir pobremente al desarrollo de la persona. La acción y las curiosidades del niño se dirigen hacia el mundo exterior donde transcurre su aprendizaje de pequeño practicante. Pero no por no querer ser protagonista, deja de evolucionar hacia una autonomía creciente.

El niño cuyas necesidades de contacto personal persisten demasiado fuertemente, comienza por ser vivamente castigado por los miembros del grupo del que, en adelante, formará parte. Es la edad en que los niños hacen bromas a costa de los que la escuela parece rechazar, ya que su necesidad de la familia sigue siendo demasiado evidente o que intentan obtener del maestro una atención muy personal.

Frente a los adultos, el grupo de los niños parece, desde ese momento, querer constituir una sociedad igualitaria, en la que se producirán, sin duda, diferenciaciones individuales, pero no serán exclusivas ni absolutas como lo es la predilección de un ser por otro. Entre los niños, las categorías se hacen variables. El primero en ortografía puede ser el último en las carreras. Las relaciones mutuas se diversifican según el momento, las tareas o el medio. El grupo se fracciona en subgrupos que intercambian sus miembros de acuerdo con la ocasión: en clase, en el juego, en los diferentes juegos, los compañeros con los que se junta el niño pueden no ser los mismos. Ya no está bajo la influencia de un indicio único que le daría un lugar inmutable en una constelación que no cambia. Por el contrario, cambia sin cesar de una categoría a otra. No es una simple situación de hecho como antes. Es

una noción que se integra a su conciencia personal. Se conoce a sí mismo como el lugar donde, simultáneamente, se dan diversas posibilidades. Su persona está ahora en la fase de categoría. La diversidad misma de los marcos en los que puede entrar, o en los que es posible imaginarla, le dan más cohesión. Una modificación cualquiera en sus cualidades o en sus relaciones no la obliga a renunciar totalmente a sí misma, como hacen los niños que adoptan otro nombre cuando cambia algún elemento de su situación.

Durante muchos años la persona del niño se familiariza con las combinaciones más diversas así como el conocimiento de las cosas se familiariza con su uso y sus propiedades.

Su adaptación al medio parece haberse aproximado bastante a la del adulto, en el momento del estirón de la pubertad, que rompe el equilibrio de manera más o menos repentina y violenta. La crisis resultante puede ser comparada a la que se produce de los tres años en adelante. Pero ambas crisis son más simétricas que semejantes. La crisis de la pubertad comienza por una oposición, que apunta no tanto a las personas como, a través de ellas, a hábitos de vida tan rutinarios, a relaciones tan arraigadas que, hasta entonces, el niño no parecía ni darse cuenta de su existencia. El volver a prestar atención a su propia persona provoca en el adolescente también las mismas alternancias de gracia y de apuro, de amaneramiento y de torpeza. Pero, mientras que el niño tendía, en resumen, a la imitación del adulto, el joven parece querer distinguirse de él a cualquier precio (crisis de originalidad de Debesse): no se trata de conformismo, sino de reforma y de transformación. La necesidad de contacto personal es grande, pero aspira menos a una protección que a la dominación, menos a la sustitución que a la posesión. El secreto se impone de nuevo a la conciencia, pero ya no es estrictamente solitario, quisiera ser compartido, expresarse por medio de rasgos a la vez evidentes y enigmáticos para el cómplice. No intenta enmascarar una voluntad íntima; se proyecta en las cosas, en la naturaleza, en el destino bajo formas de misterio por esclarecer. Su objeto ya no es estrictamente concreto y personal, sino metafísico y universal.

La persona parece entonces superarse a sí misma. En las distintas relaciones de sociedad que había aceptado y en las que parecía haberse diluido, busca ahora una significación, una justificación.

Compara valores entre sí y se mide por ellos. Con este nuevo progreso se acaba la infancia que es la preparación para la vida.

Conclusión

LAS EDADES SUCESIVAS DE LA INFANCIA

La edad del niño es el número de días, semanas, meses y años que le separan de su nacimiento. ¿Tienen las «edades de la infancia» una significación diferente? Según varios autores, hay continuidad en el desarrollo psíquico a partir de ciertos datos elementales: sensaciones o esquemas motores por ejemplo. Con ayuda de las circunstancias y la experiencia se ordenan y combinan en sistemas que abren a la actividad del sujeto un campo cada vez más vasto.

La complicación de los sistemas fija su orden de sucesión. Su ritmo de desarrollo es prácticamente el mismo en todos los individuos, pues en la misma especie, en vez de diferenciarse, se parecen más y las condiciones fundamentales del medio son idénticas. Hay, pues, coincidencia exacta entre el nivel de evolución y la edad del niño. La sucesión de las edades es la de los progresos. Cada momento de la infancia es un momento de la suma que prosigue día tras día. Las edades del niño y las de la infancia no son más que una sola y única cosa.

Para otros autores, los sistemas de la vida psíquica no son simplemente capas que se superponen unas a otras mediante la combinación de elementos gradualmente más organizados y, sin embargo, comunes a todas. Hay momentos de la evolución psíquica en que las condiciones son tales que hacen posible un nuevo tipo de hechos. Este nuevo tipo no liquida las formas precedentes de vida o de actividad, ya que procede de ellas, pero, con él, aparece un modo diferente de determinación que regula y dirige las determinaciones más elementales de los sistemas anteriores: las integraciones progresivas que se observan entre funciones nerviosas constituyen un ejemplo. Esas mutaciones exigen, para producirse, períodos de latencia; hacen discontinuo el crecimiento, lo dividen en etapas o en edades que ya no responden, mo-

mento a momento, a la suma de los días, de los meses y de los años. Una sucesión más o menos larga de edades cronológicas puede encuadrarse dentro de la duración de una misma edad funcional. Ya no hay similitud entre las edades del niño y las de la infancia.

Esas revoluciones de edad en edad no son improvisadas por cada individuo. Son la razón misma de la infancia, que tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie. Están inscritas, en su momento, en el desarrollo que debe llevar a ese fin. Sin duda, las incitaciones del medio son indispensables para que se manifiesten y cuanto más se eleve el nivel de la función, tanto más sufrirá sus determinaciones: cuántas actividades técnicas o intelectuales se dan a imagen del lenguaje que, para cada uno, es el lenguaje que le rodea. Pero la variabilidad del contenido, de acuerdo con el ambiente, testimonia mejor la identidad de la función, que no existiría sin un conjunto de condiciones cuyo soporte es el organismo. El organismo debe llevar a esta función a su madurez para que el medio la despierte. Así, el momento de las grandes mutaciones psíquicas está marcado en el niño por el desarrollo de las etapas biológicas.

Sin embargo, la superposición de los progresos según los niveles de la función parece, para algunos, borrar la distinción de los períodos. Es cierto, en efecto, que una dificultad dada no se resuelve simultáneamente para todos los planos de la actividad mental; la solución encontrada va ganando esos planos uno por uno y, cuando logra las actividades más abstractas o más complejas, otra más evolucionada la reemplaza en el nivel de las simples o concretas. Identificar edad y progreso, ¿no es ponerse en la necesidad de hacer converger, en el mismo instante, muchas edades diferentes? Los períodos simultáneamente alcanzados son diversos; así pues, no hay ya el umbral que responde a las edades sucesivas. Sin embargo, los planos de actividad subsisten y, cualquiera sea la complicación de los progresos y de las formas según los niveles funcionales, subsisten conjuntos que tienen su marca respectiva y su orientación específicas, y que constituyen una etapa original en el desarrollo del niño.

Las primeras semanas de vida están totalmente ocupadas en la alternancia de la necesidad de alimentarse y de dormir. La turgencia de los órganos genitales ha sido observada, sin embargo, en los días posteriores al nacimiento; en las niñas puede llegar incluso a pérdidas

sanguíneas: esto se debe, evidentemente, a la influencia hormonal, cuyo mecanismo y significado son todavía poco conocidos. El acto de la nutrición reúne y orienta los primeros movimientos ordenados del niño. Pero este campo, todavía muy estrecho, es ampliamente desbordado por las gesticulaciones a las que se entrega cuando está sin pañales o en el baño. Su notación minuciosa permite observar una corriente doble: por una parte, la desaparición de algunas reacciones espontáneas o provocadas, que son algo así como reabsorbidas o inhibidas por actividades menos automáticas; por otra parte, la aparición de nuevos gestos que responden, a menudo, a una disociación de acciones musculares globales y que tienen tendencia a conectarse entre sí, a través de fragmentos susceptibles de una cierta continuidad. A partir del tercer mes, esos progresos del movimiento constituyen la principal ocupación del lactante.

Sus manifestaciones afectivas estaban, al principio, limitadas al chillido de hambre o de cólico y a la distensión de la digestión o del sueño. Su diferenciación, al comienzo, es muy lenta. Pero, a los seis meses, el aparato de que dispone el niño para traducir sus emociones es lo suficientemente variado como para constituir una amplia superficie de ósmosis con el medio humano. Ésa es una etapa capital de su psiquismo. A sus gestos se vincula una cierta eficacia por mediación de los otros, y a los gestos de los otros vincula sus previsiones. Pero esta reciprocidad, al principio, es una amalgama completa; es una participación total en la que posteriormente delimitará su persona, profundamente fecundada por esta primera absorción en los demás. Hay que notar un sincronismo: a los seis meses también parece comenzar el interés del niño por los colores.

En los últimos cuatro meses del primer año comienzan a sistematizarse los ejercicios sensoriomotores. Por ellos se unen los movimientos a los efectos perceptivos que pueden resultar de ellos. Las impresiones propioceptivas y sensoriales aprenden a corresponderse en todos sus matices. Encadenando sus variaciones en series prolongadas, éstas proceden a su exploración mutua. La voz afina el oído y el oído suaviza la voz; los sonidos que su ayuda ha permitido discernir e identificar se reconocen luego cuando son de origen exterior. La mano que el niño desplaza para seguir con la mirada toda la fantasía de sus arabescos distribuye los primeros jalones del campo visual. Señalados así, gracias a la sensibilidad propioceptiva, los campos perceptivos pueden entonces fusionarse y, al mismo tiempo, eliminan,

o más bien relegan en el anonimato a aquella sensibilidad, que se había iniciado, a su vez, en la sensibilidad interoceptiva o visceral. Del uno al otro, el mismo objeto se hace identificable, y su conjunto toma la realidad suficiente como para que el niño pueda buscar en él al objeto desaparecido o simplemente revelado por un indicio unisensorial.

Pero el caminar y luego el lenguaje, que se desarrollan en el transcurso del segundo año, alterarán también el equilibrio del comportamiento. Los objetos que el niño puede buscar y llevar de un lado a otro y que sabe tienen un nombre, se desprenden del fondo, son manipulados por ellos mismos. El niño los coge, los empuja, los arrastra, los desplaza, sea con la mano, sea en un carro, los amontona, ya sea indistintamente, ya sea en categorías, vacía o llena bolsas y cajas. Pero a otro nivel, la independencia que da al niño el poder ir y venir por sí mismo y el habla, que le brinda amplitud de relaciones con todo lo que le rodea, hacen posible una afirmación más marcada de su persona. A los tres años comienza la crisis de oposición y luego de imitación, que durará hasta los cinco años.

Cuando quiere manifestarse como un ser diferente a los demás, se muestra gradualmente más capaz de distinguir entre los objetos y de escogerlos según su color, su forma, sus dimensiones, sus cualidades táctiles, su olor.[1] Luego viene la edad de cuatro años, en la que sus actitudes y maneras muestran al niño atento a lo que éstas pueden ser y parecer. Entonces, también comienza a sonrojarse por una incongruencia o torpeza y, a la inversa, saca de ello motivo de burla o diversión. Las muecas y los chistes grotescos le divierten. Le gusta reír y verse reír. Su apellido, su nombre, su edad, su domicilio forman una imagen de su pequeño personaje, del que, por otra parte, se convierte en testigo de sus propios pensamientos. Apto ya para observarse, se dispersa menos y prosigue la tarea comenzada con más tranquilidad y perseverancia. Se contempla en sus obras y se entrega a lo que hace. Lo compara y se compara. Surge la emulación y con ella una primera necesidad de camaradería. Sin embargo, los grupos que se forman son todavía de tipo gregario, cada uno toma espontáneamente su puesto de seguidor o de jefe. Pero el niño ya no se limita a matizar su distinción de los objetos y de sus cualidades. Su percepción

1. Ver a este propósito los artículos de Piquemal, de Fonteneau y Truillet en *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles*, Armand Colin, páginas 37-51.

se hace más abstracta; comienza a distinguir entre los dibujos, las líneas, las direcciones, las posiciones y los signos gráficos. Sin embargo, la observación propiamente dicha de las cosas, en la que el detalle exige un continuo retorno al conjunto, lo múltiple y diferente a lo único y a lo permanente, está todavía más allá de sus capacidades.

Después de los cinco años comienza la edad escolar, en la que el interés se invierte del yo hacia las cosas. Sin embargo, el paso será lento y difícil. Hasta los seis años o más, el niño permanece comprometido en su actitud y sus ocupaciones presentes, y su actividad tiene algo de exclusivo, es incapaz de evolución rápida entre los objetos o las tareas. Para arrancar a sus pequeños alumnos de lo que hacen y proponerles un nuevo tema de atención, una maestra ha ideado entrenarlos en la ejecución automática de un gesto interruptor, que ellos deben ejecutar al dar la maestra una señal determinada. El niño que aprende a leer pierde súbitamente los hábitos adquiridos anteriormente en las manipulaciones prácticas y en investigaciones concretas: una orientación nueva puede, pues, interrumpir completamente la anterior.

La escuela exige, por el contrario, una movilización concertada de las actividades intelectuales hacia materias sucesiva y arbitrariamente diversas: la escuela ha abusado a menudo de esta prerrogativa.[2] Las tareas impuestas deben desvincular más o menos, al niño de sus intereses espontáneos y, con demasiada frecuencia, no logran de él más que un esfuerzo obligado, una atención artificial o incluso una verdadera somnolencia intelectual. En muchos casos, esas tareas son ejercicios cuya utilidad no puede darse sino a largo plazo y no es evidente para el que las ejecuta. También ha parecido necesario sostener su actividad por medio de estimulantes accesorios; es la finalidad de los premios o castigos, cuya fórmula esencial es todavía para muchos, «el trozo de azúcar o el garrote», es decir, un simple procedimiento de doma. En el otro extremo, están los que pretenden basar las actividades obligatorias del niño en su sentimiento de responsabilidad. Los unos van retrasados, los otros se anticipan. El animal domado devuelve gesto por signo, de acuerdo con las asociaciones que se le han inculcado; no ejecuta una tarea en la que haya que perseguir una finalidad, adaptar las reglas y sostener un esfuerzo. Pero, absorbido sucesivamente por cada una de sus tareas, el niño tampoco parece capaz de hacer soportar el peso a la imagen que se atribuye de lo que se debe a sí mismo: recurrir prema-

2. Lo que quiere remediar el método «del centro de interés» (Decroly).

turamente a su responsabilidad es dictarle sus rasgos, imponerle una dependencia ficticia, mal comprendida, que no favorece la evolución de su autonomía.

El período de siete a doce o catorce años es aquel en que la objetividad sustituye al sincretismo. Las cosas y la persona dejan de ser, poco a poco, los fragmentos de lo absoluto que se imponían sucesivamente a la intuición. La red de las categorías produce el auge de las clasificaciones y de las relaciones más diversas. Pero lo que da vida a esto es la actividad propia del niño. Ella misma entra en su fase de categoría: se trata, entonces, de que la actividad se asigne las tareas entre las que puede distribuirse, a fin de obtener de ellas los efectos que cada una puede tener. El interés por la tarea es indispensable y deja muy atrás a la simple doma. Puede ser suficiente y aventajar en mucho al afán de ajustar su propio personaje a su conducta.

El gusto que tiene el niño por las cosas puede medirse por el deseo y la capacidad que tiene de manipularlas, de modificarlas y de transformarlas. Destruir o construir son las tareas que no deja de asignarse en relación con ellas. Así, explora sus detalles, sus relaciones y sus diversos recursos. El niño elige a sus compañeros también para tareas determinadas. Sus preferencias cambiarán de acuerdo con los juegos o los trabajos. Sin duda, tiene compañeros habituales pero todas sus conversaciones giran en torno a sus tareas comunes. Están unidos como colaboradores o cómplices por las mismas obras, por los mismos proyectos. La emulación en el cumplimiento de un trabajo es un medio para medirse entre sí. El campo de sus rivalidades es el de sus ocupaciones. De ahí, resulta una diversidad de relaciones de cada uno con los demás; cada uno saca de ellas la noción de su propia diversidad de acuerdo con las circunstancias y, al mismo tiempo, la noción de su unidad a través de la diversidad de situaciones.

Cuando la amistad y las rivalidades dejan de fundirse en la comunidad o el antagonismo de las tareas emprendidas o por emprender; cuando éstas intentan justificarse por afinidades o repulsiones morales; cuando atañen más a la intimidad del ser que a las colaboraciones o los conflictos efectivos, se anuncia en el niño el paso a la pubertad. Aquí también, esta nueva etapa irradiará simultáneamente en todos los campos de la vida psíquica. Un mismo sentimiento de desacuerdo y de inquietud se abre paso en los de la acción, de la persona y del conocimiento; en cada uno hay misterios en los que hay que penetrar, y hay una misma necesidad de posesión, en cierta manera

esencial, que la posesión actual no basta para satisfacer y que busca perspectivas indefinidas.

De etapa en etapa la psicogénesis del niño muestra, a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y la oposición de las crisis que la caracterizan, una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Es antinatural tratar al niño fragmentariamente. En cada edad, constituye un conjunto original que no se puede disociar. En la sucesión de sus edades, es un mismo y único ser en curso de metamorfosis. Hecha de contrastes y conflictos, su unidad será susceptible de modificarse y ampliarse.

BIBLIOGRAFÍA RESUMIDA *

Bourjade, *L'intelligence et la pensée de l'enfant*, Alcan, París, 1937.

Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale,* Kundig, Ginebra, 1926.

— *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion, París, 1924.

Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, Alcan, París, 1936.

Decroly, O., *Études de psychogenèse*, Lamertin, Bruselas, 1932.

Decroly, O., y Buyse, *La pratique des tests mentaux*, Alcan, París, 1928.

Guillaume, P., *L'imitation chez l'enfant,* Alcan, París, 1925.

— *La formation des habitudes,* Alcan, París, 1936.

Luquet, *Le dessin enfantin*, Alcan, París, 1927.

Piaget, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé, Ginebra, 1930.

— *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, París, 1926.

— *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, París, 1932.

— *La naissance de l'intelligence chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé, Ginebra, 1936.

— *La construction du réel chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé, Ginebra, 1937.

Piéron, H., *Le développement mental et l'intelligence*, Alcan, París, 1929.

Rey, A., *L'intelligence pratique chez l'enfant,* Alcan, París, 1935.

* La presente edición reproduce el texto de la obra, ya clásica, de Henri Wallon, publicada por primera vez en la editorial Librairie Armand Colin en 1941. No se ha creído necesario modificar la «bibliografía resumida» establecida entonces por el autor; esta bibliografía actualizada sería considerable y, por otra parte, no deja de tener interés saber qué obras recomendaba leer Henri Wallon en 1941. *(N. de los e.)*

Vermeylen, *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Lamertin, Bruselas, 1926.
Wallon, H., *L'enfant turbulent: Étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*, Alcan, París, 1925.
— *Les origines du caractère chez l'enfant*, Boivin, París, 1934.
— *Principes de psychologie appliquée*, Librairie Armand Colin, París, 1938.
— *La vie mentale, Encyclopédie Française*, t. VIII, 1938.

ÍNDICE

Prefacio 7

Primera parte: La infancia y su estudio

1. El niño y el adulto 13
2. ¿Cómo estudiar al niño? 18
3. Los factores del desarrollo psíquico 31

Segunda parte: Las actividades del niño y su evolución mental

4. El acto y «el efecto» 43
5. El juego 52
6. Las disciplinas mentales 67
7. Las alternancias funcionales 86

Tercera parte: Los niveles funcionales

8. Los campos funcionales: estadios y tipos 103
9. La afectividad 108
10. El acto motor 116
11. El conocimiento 139

12. La persona 163
Conclusión: Las edades sucesivas de la infancia 170
Bibliografía resumida 177

Serie general

Títulos publicados:

1. **Iliá Ehrenburg**
   ESPAÑA, REPÚBLICA DE TRABAJADORES
2. **C. F. S. Cardoso y H. Pérez Brignoli**
   LOS MÉTODOS DE LA HISTORIA
3. **Manuel Azaña**
   PLUMAS Y PALABRAS
4. **José Carlos Mariátegui**
   SIETE ENSAYOS DE INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD PERUANA
5. **F. Engels, V. I. Lenin, R. Luxemburg y otros**
   KARL MARX COMO HOMBRE, PENSADOR Y REVOLUCIONARIO
6. **Gabriel Jackson**
   LA REPÚBLICA ESPAÑOLA Y LA GUERRA CIVIL
7. **Adam Schaff**
   HISTORIA Y VERDAD
8. **Raúl Cepero Bonilla**
   AZÚCAR Y ABOLICIÓN
9. **Voltaire**
   TRATADO DE LA TOLERANCIA
10. **Julián Zugazagoitia**
    GUERRA Y VICISITUDES DE LOS ESPAÑOLES
11. **Henri Wallon**
    LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO
12. **Antonio Cordón**
    TRAYECTORIA (MEMORIAS DE UN MILITAR REPUBLICANO)
13. **David McLellan**
    KARL MARX: SU VIDA Y SUS IDEAS
14. **Ronald D. Laing**
    LAS COSAS DE LA VIDA
15. **Temma Kaplan**
    ORÍGENES SOCIALES DEL ANARQUISMO EN ANDALUCÍA
16. **Sebastiano Timpanaro**
    EL LAPSUS FREUDIANO
17. **Santiago Carrillo**
    «EUROCOMUNISMO» Y ESTADO

18. **Rodney Hilton (ed.)**
LA TRANSICIÓN DEL FEUDALISMO AL CAPITALISMO
19. **Jordi Maluquer de Motes**
EL SOCIALISMO EN ESPAÑA 1833-1868
20. **M. I. Finley**
USO Y ABUSO DE LA HISTORIA
21. **Ronald D. Laing**
LA POLÍTICA DE LA EXPERIENCIA
22. **Manuel Azaña**
LOS ESPAÑOLES EN GUERRA
23. **Josep Termes**
ANARQUISMO Y SINDICALISMO EN ESPAÑA
24. **Bruno Bettelheim**
PSICOANÁLISIS DE LOS CUENTOS DE HADAS
25. **Pierre Vilar**
HISTORIA DE ESPAÑA
26. **Umberto Cerroni**
INTRODUCCIÓN A LA CIENCIA DE LA SOCIEDAD
27. **Constancia de la Mora**
DOBLE ESPLENDOR
28. **E. E. Evans-Pritchard**
LA RELACIÓN HOMBRE-MUJER ENTRE LOS AZANDE
29. **A. Gramsci, P. Togliatti, E. Berlinguer**
EL COMPROMISO HISTÓRICO
30-31. **Manuel Azaña**
MEMORIAS POLÍTICAS Y DE GUERRA (2 vols.)
32. **Gavino Ledda**
PADRE PADRONE (LA EDUCACIÓN DE UN PASTOR)
33. **Pietro Ingrao**
LAS MASAS Y EL PODER
34. **Adolfo Sánchez Vázquez**
ÉTICA
35. **Luis Corvalán**
ALGO DE MI VIDA
36. **Henry A. Landsberger (ed.)**
REBELIÓN CAMPESINA Y CAMBIO SOCIAL
37. **Carlos Forcadell**
PARLAMENTARISMO Y BOLCHEVIZACIÓN
38. **Vicente Navarro**
LA MEDICINA BAJO EL CAPITALISMO
39. **Carlo M. Cipolla**
HISTORIA ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN MUNDIAL
40. **R. D. Laing**
CONVERSACIONES CON MIS HIJOS

41. **Santiago Carrillo**
EL AÑO DE LA CONSTITUCIÓN

42. **Joseph Needham**
CIENCIA, RELIGIÓN Y SOCIALISMO

43. **Marcos Winocur**
LAS CLASES OLVIDADAS EN LA REVOLUCIÓN CUBANA

44. **Ian Gibson**
GRANADA EN 1936 Y EL ASESINATO
DE FEDERICO GARCÍA LORCA

45. **Jean Jaurès**
CAUSAS DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA

46. **Antonio Rosado**
TIERRA Y LIBERTAD. MEMORIAS DE UN CAMPESINO
ANARCOSINDICALISTA ANDALUZ

47. **Umberto Cerroni**
PROBLEMAS DE LA TRANSICIÓN AL SOCIALISMO

48. **Josep Fontana**
LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN 1808-1833

49. **Moustapha Safouan**
LA SEXUALIDAD FEMENINA

50-51. **Ronald Fraser**
RECUÉRDALO TÚ Y RECUÉRDALO A OTROS.
HISTORIA ORAL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (2 vols.)

52. **Julian Pitt-Rivers**
ANTROPOLOGÍA DEL HONOR O POLÍTICA DE LOS SEXOS

53. **Jean-Louis Flandrin**
ORÍGENES DE LA FAMILIA MODERNA

54. **Martin Blinkhorn**
CARLISMO Y CONTRARREVOLUCIÓN EN ESPAÑA 1931-1939

55. **John Kenneth Galbraith, Nicole Salinger**
INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA.
UNA GUÍA PARA TODOS (O CASI)

56. **J. A. González Casanova**
FEDERALISMO Y AUTONOMÍA.
CATALUÑA Y EL ESTADO ESPAÑOL 1868-1938

57. **Robert Jungk**
EL ESTADO NUCLEAR

58. **Karl Marx, Eric Hobsbawm**
FORMACIONES ECONÓMICAS PRECAPITALISTAS

59. **Adam Schaff**
LA ALIENACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL

60. **Lev S. Vygotski**
EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS
PSICOLÓGICOS SUPERIORES

61. **Pierre Vilar**
INICIACIÓN AL VOCABULARIO DEL ANÁLISIS HISTÓRICO

62. **Jean Piaget, E. W. Beth**
EPISTEMOLOGÍA MATEMÁTICA Y PSICOLOGÍA

63. **Henry Kamen**
LA INQUISICIÓN ESPAÑOLA

64. **François Perrier, Wladimir Granoff**
EL PROBLEMA DE LA PERVERSIÓN EN LA MUJER

65. **John Harrison**
ECONOMÍA MARXISTA PARA SOCIALISTAS

Henri Wallon (1879-1962), que luchó toda su vida por una enseñanza más adaptada a las necesidades infantiles, ha desempeñado un papel de capital importancia en el desarrollo de la psicología infantil. *La evolución psicológica del niño* ofrece al lector los temas que constituyeron el centro de las preocupaciones de Wallon: la infancia, las actividades del niño y su evolución mental, los niveles funcionales, la relación entre el niño y el adulto, la dialéctica de la evolución del niño o las eda sucesivas de la infancia, aspec de una unidad profunda: «el n en la sucesión de sus edades es mismo y único ser en curso metamorfosis».

KS-561-554